

Kandidatspeciale i
Information Architecture and Persuasive Design

Vejl. Peter Øhrstrøm

Antal sider: 75

Antal tegn: 141284

2019

Kaj Munk og Persuasion



Liza Marianne Damholt

Aalborg Universitet

26-04-2019

Indhold

Problemformulering	2
Baggrund for dette speciale.....	2
Indledning.....	3
Afgrænsninger	4
Han sidder ved Smeltediglen.....	5
Kaj Munk som dramatiker og Smeltediglen	6
Kaj Munk som civilisationstænker.....	9
Livssyn og formidling	11
Kaj Munk og Persuasion.....	14
Information Architecture and Persuasive Design	16
Informationsarkitektur	16
Persuasivt Design	17
Dannelse som pædagogisk norm.....	21
Didaktiske – og dannelsesmæssige perspektiver	21
Dannelse, digital didaktik og virkeligheden.....	23
Et fagfagligt perspektiv.....	25
Læring i et vidensperspektiv	27
Læring og digitale systemer.....	32
Retoriske og multimedieretoriske perspektiver.....	35
Europlot.....	35
Attitude and behavior change.....	41
Persuasive games	42
Teatret som interaktiv genre	45
Context adaptation.....	46
Diskussion af forslag til en relevant designmodel	47
Credibility	64
Konklusion	64
Formidlerens udfordringer og ansvar	66
Didaktiske erkendelser.....	66
Multimedieretoriske erkendelser.....	67
Problematisering af digitalt understøttet didaktik i livssynsformidling – diskussion.....	67

English summary	69
Litteratur	71
Links	73

Problemformulering

Hvordan kan informationerne vedrørende tilblivelsen, formidlingen og tolkningerne af Kaj Munks skuespil systematiseres, og hvordan kan man udforme et undervisningssystem, som understøtter udforskningen af og diskussionen om stykket set i forhold til Munks persuasive mål med at skrive det?

Hvordan kan persuasionen, Kaj Munk har indlagt i sit stykke, aktualiseres og gøres meningsfuld i relation til en nutidig kontekst?

Hvordan kan livssynsspørgsmål belyses og diskuteres meningsfuldt med anvendelse af digitalt understøttet didaktik?

Baggrund for dette speciale

I indeværende speciale er et af målene at formulere en hensigtsmæssig sammenhæng mellem design og indhold i relation til et persuasivt, digitalt undervisningssystem, der primært vil henvende sig til elever i Folkeskolens overbygning samt på gymnasierne og deres undervisere.

Der opstilles forslag til en række digitaliserede undervisningsforløb med udgangspunkt i præsten, dramatikeren, journalisten, lyrikeren og romanforfatteren Kaj Munks skuespil "Han sidder ved Smeltediglen". Dette vil herefter refereres til som "Smeltediglen".

Med udgangspunkt deri analyseres og diskuteres teorier omkring implementering og kontekstualisering af delvist digitalt didaktiske og delvist persuasive strategier og en stræben mod en såkaldt 4. ordens læring (Qvortrup et al.) i udskolingsstadiet og på gymnasieniveau.

Den største vægt er lagt på et analytisk arbejde i krydsfeltet mellem digital persuasion, informationsarkitektur, didaktik og livssyn. I denne dikotomi søges en kvalificeret, tværfaglig indsigt, som munder ud i konkrete forslag til digitale diskurser inden for væsentlige temaer omkring centrale livssynsspørgsmål.

En del af baggrunden for indholdstilrettelæggelsen i indeværende speciale er en læreruddannelse med linjefagene dansk, historie, engelsk og billedkunst og deraf følgende flere års didaktisk og pædagogisk erfaring samt et praktikforløb på Kaj Munk Forskningscentret i efteråret 2017, hvor en del af de tildelte opgaver var at medvirke til oprettelsen af centrets nye hjemmeside samt en senere ansættelse i studietiden som kontorfunktionær, hvor en del af arbejdsopgaverne var vedligeholdet af samme.

Undervejs i dette speciale defineres og diskuteres et antal delproblematikker, som dels har at gøre med teknologi, designproces og digital kultur, dels med læringsmål, didaktiske principper og opbygning af refleksionskompetencer.

Indledning

Studiet Information Architecture and Persuasive Design favner bredt. Kort fortalt, indbefatter studiet samtlige aspekter bag digitalt design – inklusive de mange hensyn, etiske, juridiske etc., der bør tages både af hensyn til den, designet skal repræsentere som fx en virksomhed eller institution og af hensyn til den intenderede bruger. Hvordan får virksomheden/institutionen markedsført sit produkt på en måde, der svarer til produktets egenskaber? Hvordan får en institution lukket omverdenen op for sit budskab? Hvordan får brugeren den bedste oplevelse? Hvordan beskyttes dennes privatliv bedst muligt ved anvendelsen af dette system?

Informationsarkitektur handler grundlæggende om web-design; dvs. at skabe den struktur, der bedst matcher det indhold, som ønskes kommunikeret. Det vil sige, at målene for designeren af Informationsarkitekturen først og fremmest er at skabe en wireframe, der giver det største overblik over det indhold, der ønskes kommunikeret. At den anvendte labeling dels matcher indholdet og dets mest hensigtsmæssige kategorisering samt matcher den profil eller det image, som virksomheden eller institutionen ønsker at kunden/brugeren identificerer den med. "As information architects, we organize information so that people can find the right answers to their questions (Morville & Rosenfeld, 2002, s. 50)

Afgrænsninger

Dette speciale bevæger sig med ganske få undtagelser, hvor egen empiri er inddraget, inden for en teoretisk ramme.

Afsøgning af de persuasive muligheder, der ligger i opbygningen af et digitalt undervisningssystem med udgangspunkt i Kaj Munks skuespil "Han sidder ved Smeltediglen" er baseret dels på pensumlæsningen og undervisningen på studiet Information Architecture and Persuasive Design samt på egen tilegnede viden på tidligere studie og fra den professionelle virkelighed.

Han sidder ved Smeltediglen

Titlen på stykket "Han sidder ved smeltediglen" kan henvise til den bibelske tekst fra Jeremias kap. 9, v6 "Derfor siger Hærskarers Herre: Jeg vil prøve dem i **smeltediglen**". (<https://www.bibelselskabet.dk/brugbibelen/bibelenonline/Jer/9>). Selve sentensen "Han sidder ved smeltediglen" er ordret hentet fra B. S. Ingemanns tekst til salmen "Den store mester kommer" (<https://www.dendanskesalmebogonline.dk/salme/612>).

I et andet, dog uudgivet, stykke af Kaj Munk, "Forspil", optræder ordet "Smeltediglen" som metafor for papirkurv. "MUNK: Det kommer ud paa Eet. Ræk mig lige Smeltediglen. (*Hun rækker ham Papirkurven. Han river nogle Sider ud af en Bog.*)" (<https://www.studieudgaven.kajmunk.aau.dk/tekster/vis/dramatik/695938/Forspil>, Replik nr. 94)

Replikkerne fra skuespillet, der er anvendt i nærværende speciale, er hentet fra Kaj Munk Forskningscentrets undervisnings – og forskningsportals udgave af stykket. Selve repliknummeringen er ikke Kaj Munks. Den er et resultat af Kaj Munk Forskningscentrets arbejde med at tilgængeliggøre Kaj Munks samlede værker. <https://www.studieudgaven.kajmunk.aau.dk/>

Hvorfor vælge at arbejde med Kaj Munk og et teaterstykke, der blev til ved hans hånd for mere end 80 år siden, når så mange forandringsvinde er blæst henover verden siden da? En anvendelig begrundelse herfor kan måske være, at som mange både i datiden gav og som mange siden har givet udtryk for, var Kaj Munk en af de mest omdiskuterede skikkelser i den åbne debat fra midt i 1920erne og posthumt indtil 1950erne. Der eksisterede ikke mange sider af menneskelivet, han ikke på en eller anden måde forholdt sig til og udtrykte sig om.

Ofte foregik dette ved at fange essensen i en problematik og fortolke den i sin digtekunst. Ligeså ofte gik han ind i en krig pr. pen, hvor det lykkedes ham mesterligt at spidde den manglende sammenhæng og fornuft i eventuelle modstanderes ytringer. Han var lærd, dannet og studeret samt forstod til fulde såvel at trække viden ud af sin læsning som at løfte hovedet fra bøgerne og koble det læste indsigtfuldt til det, der foregik i verden omkring ham. Som kun 15årig fik han sin første artikel "Gennem Isen" trykt i Lollandsposten; det lokale nyhedsorgan på hans hjemegn. (<https://www.studieudgaven.kajmunk.aau.dk/tekster/vis/journalistik/613536/Gennem%20Isen>)

Stykket "Smeltediglen" udspiller sig i Berlin i 1938 og rammer set med nutidens klare øje med nærmest pinefuld overbevisning kernen i de eksistentielle overvejelser og modstridende følelser, som efter al sandsynlighed prægede en stor del af den tyske befolkning i perioden. Stykket er blevet fremhævet som et væsentligt ideologisk vendepunkt for Kaj Munk, hvor han gør op med sin betagelse af Hitler som den store leder og sætter ord på sin frustration over, at det, der var begyndt så godt, udvikler sig så skidt.

Ifølge adskillige anerkendte forfattere og debattører magtede Munk med sine ord i diverse medier og med sit eksempel i årene op til 2. Verdenskrig og i løbet af den at udøve en massiv påvirkning, som afsatte dybe spor. Bjarne Nielsen krediterer ham i sin artikel i Berlingske, Opinion, "Terrormordet på Kaj Munk", for at være hovedinspirator for flere af vort lands kendte modstandskæmpere. "Vi har en lang række vidnesbyrd efter krigen fra forfattere som Erik Aalbæk-Jensen, Tage Skou-Hansen, Martin A. Hansen, maleren Sven Harstern Mikkelsen eller fra de to unge, som ikke oplevede befrielsen, Morten Nielson og Kim Malthe-Brun, at det netop var Kaj Munk og hans uforfærdede kamp i skrift og tale, der for dem gjorde det afgørende udslag i deres engagement i modstandskampen." (<https://www.berlingske.dk/opinion/terrormordet-paa-kaj-munk>)

Kaj Munk som dramatiker og Smeltediglen

Blandt de medvirkende i skuespillet "Smeltediglen" er først og fremmest Professor Mensch; en velanset forsker i det nazistiske Tyskland, og hans assistent Frk. Schmidt. Under en udgravning i det mesopotamiske område, støder hans forskerhold på en samling potteskår. Nogle af de fundne skår udgør tilsammen et billede med en helt særlig magnetisk tiltrækning. Dette billede, udtalte Kaj Munk efter stykkets publicering, er at betragte som dets egentlige hovedperson.

Professor Mensch er videnskabsmand af en verdensfjern støbning, som næppe findes i dag. Han vover sig sjældent ud af studerekammeret og fungerer i en vis grad dermed som komisk indslag. Hans møde i sit kontor med den stedlige universitetsbiblioteksdirektør, Dr. Helm, og dennes kæreste i højt humør – affødt af deres stærke betagelse af hinanden og dermed tilsyneladende også alle andre ting – afstedkommer følgende kommentar: "MENSCH: Sikke en Hvirvelvind! Man bliver helt forstumlet. Ja, saadan et Vejr har en anden en jo aldrig været ude i!" (Repliknr. 51)

Skjult under det for tilskueren umiddelbart komiske gemmer sig en omhyggelig og fagligt reflekteret person, som ønsker for enhver pris at opgrave og fribørste sandheden og dermed måske i virkeligheden også som eksponent for den påvirkelige samvittighed. Hans mere eller mindre ufrivillige forelskelse i sin dygtige assistent, frk. Schmidt frisætter hidtil jorddækkede lag af hans personlighed. For Mensch er der en tydelig udviklingslinje stykket igennem, hvori han uafvidende trækkes igennem Mesterens smeltedigel.

Frk. Schmidt assisterer ham i den proces såvel som i forskningsmæssig henseende, mens hendes egen fortælling ligeledes fungerer som en væsentlig bærer af stykkets plot. Af forskellige omveje åbenbares det senere i stykket, at hun i virkeligheden er den kendte, jødiske sangerinde Sara Levi. For Mensch afstedkommer denne oplysning et indre sandskred i hans ellers så faste, nazistiske overbevisninger.

Kaj Munk er ofte både i sin egen levetid og i eftertiden blevet stærkt kritiseret for sin forkærlighed for den stærke leder. De samme følelser, og dermed den samme misopfattelse, som han selv lå under for i de tidlige 1930'ere, lader han Mensch repræsentere.

”MENSCH: Alligevel er det ikke mig, Rosen tilkommer. Se, efter Krigen — et Menneske kan leve uden Føde, en Tid i hvert Fald, men uden Ære kan det ikke leve. Saa begynder det straks at forraadne. Som med den enkelte, saadan med Nationen. Æreløse laa vi hen efter Krigen. Da kom HAN. Jeg var en af de første, der mærkede det: nu var Manden kommen, nu vilde det ske. Og det skete. Det blev atter stort at være Søn af dette Rige, der var Mening i Livet igen. Og jeg rejste mig sammen med mit Folk fra Selvopgivelsen og gik med nyt Mod til ny Daad. Derfor er det Fædrelandet, vi kan takke for Fremdragelsen af dette ophøjede Kunstværk. Førerens Skaal!” (Replik nr. 111)

Det er muligt at formode, at Kaj Munk har ønsket denne forholdsvis lange replik skulle rumme mange dybder. Denne inderlige tale er, foruden at være en direkte reference til Hitler, tydeligvis også en henvisning til en Messias-tanke; en frelser og måske også til éneren, den mand som har fået pålagt et særligt opdrag for andres vel. Dels kan indholdet i den fungere som en forklaring på, hvordan en hel nation har ladet sig forføre. Dels kan den bibringe tilskuerne en forståelse af, hvorfor Munk selv lod sig forføre, og sidst men ikke mindst, da Mensch jo faktisk i løbet af stykket lader sig omvende af billedet og af den sandhed, han ser deri, et billede af, hvordan et ærligt, sandhedssøgende menneske som holder æren højt, er en type Kaj Munk mente,

verden havde brug for, men som jo desværre stadig er et menneske og derfor også kan tage grueligt fejl.

Universitetsbiblioteksdirektøren, som viser sig at være Frk. Schmidts bror, bliver afsløret i at have forfalsket sin arierattest, og han flygter derfor ud af landet men udtaler forinden til Mensch: "DR. HELM: Hr. Professor, der vil komme en Morgen, da denne Trolddom ophæves. Jeg vil drage til Jerusalem og vente paa den og saa igen rejse herhjem til min Pige. Vil De, Hr. Professor, hjælpe til med, at Natten ikke skal vare for længe?" (Replik nr. 422)

Den stakkels Mensch tillades stykket igennem ikke at vende tilbage til sin kælders trygge hvælvinger, hvilket svarer til Kaj Munks budskab i den periode om en forpligtelse for fællesskab og fædreland, man ikke med samvittigheden i behold unddrage kunne unddrage sig, hvilket han jo ikke stod ene med. Der var en strømning af eksistentialisme i Europa i perioden med bla. Martin A. Hansen herhjemme, Jean Paul Sartre og Simone de Beauvoir i Frankrig, Dietrich Bonhoeffer og adskillige andre i Tyskland. Nogle fra et kristent – etisk synspunkt andre fra et ateistisk – eksistentielt men fælles for dem alle var den grundlæggende oplevelse af en følelse af forpligtelse for fællesskabet.

Skuespillets klimaks, stykkets højdepunkt, fra hvilket intensiteten er gradvis stigende, er da Mensch tilskriver portrættet på potteskåret æren af at være den virkelige ophavsmand bag billedet. "MENSCH: Det er det, det er. En skikkelig Fusker. Her foreligger altsaa det yderst sjældne Tilfælde, at det er Modellen, der har malet Billedet, og ikke Maleren. Forstaar De mig?" (Replik nr. 115) "FRK. SCHMIDT: De mener, et urprimitivt Sind har mødt en Person, der har gjort et saa overvældende Indtryk paa ham, at han den ene Dag i sit Liv kunde male." (Replik nr. 116)

Længere henne i stykket, til trods for professorens ærgrelse over at have fejlbedømt den fundne genstands alder, når de sammen frem til, at den portrætterede er Kristus. "FRK. SCHMIDT: Mensch! Aah pyt dog med de Aar! Forstaar De ikke, det er en Epoke i Historien — det samme, som om De havde fundet et femte Evangelium, eller nej, meget mere, De har fundet Urevangeliet, De kan vise Verden: Saadan saa han ud!" (Replik nr. 199)

Kaj Munk lader karakteren Mensch langt hen ad vejen kvie sig ved helt at gå imod den ideologi, som hans folkehelt, Hitler, repræsenterer. Dog har hans afsondrede arbejde tilsyneladende skærmet ham fra, at den er trængt helt ind under huden på ham. "MENSCH: Det er virkelig sandt, det racemæssige har jeg glemt for saa meget andet, der syntes mig vigtigere." (Replik nr. 324)

I slutscenen har Mensch nået fuldstændig afklaring og overbevisning om sandheden og optræder anderledes fast og virkelighedsnært end i den indledende. Han udfordrer således uden at vakle nationens leder: "MENSCH: Inden altsaa, forpligter min Samvittighed mig til et Spørgsmaal til Dem, min Fører: der er Fugle, der lever af Aadsler og bliver fede, der er andre, som af en saadan Føde vil dø. Til hvilken Art henregner De, min Fører, Fædrelandskærlighedens skønne Fugl?" (Replik nr. 554)

Professor Dorn repræsenterer den ambitiøse, den hurtigt handlende og den kærlighedsforladte, som uden sjælelige kvababelser har taget den nazistiske ideologi til sig. Stykkets tilskuere får at vide, at han ved en tidligere lejlighed har forsøgt at kysse Frk. Schmidt, og i samme scene som han præsenteres for publikum, forsøger han at overtale hende til at gifte sig med ham, endnu inden hans særdeles nyligt afdøde hustru er begravet. Hans håndfaste og noget åndsforladte syn på tingene afstedkommer i løbet af stykket konflikter professorerne imellem. "DORN: Kære Mensch, De lever i en Uvirkelighedens Verden af Principper. Sandhed og Løgn er jo bare Begreber. Livet har realiteter." (Replik nr. 495)

Et af de etiske dilemmaer, som rejser sig i "Smeltediglen", og som kan sige at være interessant i en undervisningssammenhæng, er, hvorvidt loven alene kan fungere som pejlemærke for, hvorvidt en given ting er rigtig eller forkert. I Nazityskland kunne ingen borgere bestride, at alt foregik ordentligt og efter bogen; der var bestemte regler, protokoller og procedurer for stort set alt. Netop dette faktum sammen med den massive økonomiske fremgang og faldet i arbejdsløsheden havde afstedkommet stor interesse og beundring i de europæiske nabolande og lå også bag Kaj Munks beundring i de tidlige 1930'erne.

MENSCH: Det er en Sag, der ekspederer sig selv. Har han bedraget, gaar det jo mekanisk efter Lovene. Sætter De Dem ned?". (Replik nr. 265) "FRK. SCHMIDT: Men hvis han nu ikke har svindlet. Hvis det er en Fejltagelse? Eller en Intrige? (Replik nr. 266) MENSCH: Saa lever vi heldigvis i et Ordenens Land. Det vil blive opklaret og han faa fuld Oprejsning. (Replik nr. 267)

Kaj Munk som civilisationstænker

For Kaj Munk var det, der kendetegnede det virkelig store menneske, at det stræbte efter noget større, noget højere og vigtigere end blot det at leve for dets egen eksistens. Tanken om éneren; en person som har fået givet en særlig rolle i forhold til

menneskehedens vel, var en gennemgående del af hans egen selvopfattelse. Den tanke at en mand kunne udpeges af Gud, kunne få givet et særligt mandat; som i Hitlers tilfælde at lede Tyskland ud af elendigheden, lå dermed snublende lige for.

Bjarne Nielsen Brovst skriver om Kaj Munk i sin artikel "Han vidste, at hans liv og skæbne var forudbestemt til noget stort. Og netop det har da også været det uspiselige for hans samtid og eftertid i denne del af verden, hvor hovedsigtet i liv og opdragelse, kristendom og fædreland, går ud på at være så anonym og passiv som mulig."

(<https://www.berlingske.dk/opinion/terrorismordet-paa-kaj-munk>)

I den hemmelige gudstjeneste han holdt i Københavns Domkirke 5/12 1943 – kort før sin martyrdød – sagde han selv om dette tilsyneladende misforhold "Naar Kirken har stået så forholdsvis svag mellem de fremstormende ny Religioner, så skyldes det ... Kirken selv, der har mistet sit næstdyrebareste, det er Martyrsindet, de Kristnes Martyrsind ... at de elskede Kristus sådan, at intet Offer til ham var dem for stort. Med dette Martyrsind overvandt vi engang Verden, og uden det vil Verden overvinde os." (Munk, 1944, Artikel i Jyllands Posten)

Kaj Munk mente, at Gud lige så vel kunne tale til folks hjerter i teatret som i kirken, og at skrive skuespil mm. lige såvel var en del af hans præstekald som det at stå på Prædikestolen. Ved en fordybelse i indholdet af de af Kaj Munks skrifter, som ligger uden for dramaturgien, vil man erfare, at han var et dybt troende menneske, som tog sit kald som præst særdeles alvorligt men på helt sin ganske egen facon. Humoren optrådte ofte som afbøder for brodden.

Dr. Phil, Per Stig Møllers, veneration for Kaj Munk er utvetydig og dybtfølt i bogen "Kaj Munk: Præst, digter og urostifter". Han skriver om Munks talrige holdningsytringer i den offentlige debat, at hvad enten de var på skrift eller i tale, var de oftest konstruerede i mindre forblommede vendinger, end de mere forsigtige af hans landsmænd kunne ønske.

Gud satte for Kaj Munk ikke skel mellem den ene formidlingsform og den anden. At forholde sig til det at være menneske, kunne have lige så stor dybde og eksistentiel betydning for en teatergænger som for en kirkegænger. Som Per Stig Møller skriver, definerede Kaj Munk selv sit forhold til teatret og dets muligheder i et interview til Politiken: "Jeg mener, at en alvorlig kunstbetonet teateraften lige så fuldt som en kirkegang kan være en gudstjeneste." (Møller, 2015, s. 103).

Faktisk betragtede Kaj Munk ifølge Per Stig Møller digterens evne til at skabe karakterer til de skrå brædder som lige så vigtig som Guds evne til at skabe virkelige mennesker.

”Digterens mennesker ligner tit ikke Guds mennesker ..., men de er derfor lige virkelige, når blot inspirationen er i, med og under” (Møller, 2015, s. 108) Han skriver om Kaj Munks dramatik, at han var såvel Nordens mest flittige skuespilforfatter som den mest spillede. ”ingen nordisk forfatter nåede i det tyvende århundrede hans antal opførelser ... 4.896 gange på de forskellige, skandinaviske teatre.” (Møller, 2015, s. 121)

Livssyn og formidling

Nu er det længe siden, at tidligere tiders induktive erkendelse, hvor man med god vilje kunne påstå, at der var perspektiver på tilværelsen, som blev betragtet som så grundlæggende, at det ikke var muligt at modsige dem, inklusive i dag så personlige en del af tilværelsen som tros – og erkendelsesspørgsmål, var en realitet.

I dag ville det måske betragtes som muligt at kunne argumentere for, at en videnskabeligt underbygget, faktuel viden stadig har denne indbyggede logik, selvom den form for viden også i dag er under konstant transformation, mens de øvrige forhold i livet lægger op til subjektiv vurdering.

I en vis udstrækning er det en fælles opfattelse, at al erkendelse kræver en personlig, individuel stillingtagen, som ikke vil være mulig, hvis individet oplever diktering finder sted. Det digitale dannelsesbegreb handler, som tidligere nævnt, både om at den enkelte elev skal udvikle bevidsthed om og forståelse for, hvilke interesser der kan søge at påvirke denne såvel i som udenfor skoletiden og i ligeså høj grad senere i livet og hvad formålet dermed er, udvikles.

Desuden – og det er en væsentlig pointe i relation til arbejdet med ”Smeltediglen” – handler den om at bevidstgøre denne enkelte om de etiske og moralske fordringer, det stiller at være en aktiv deltager i og potentiel igangsætter af online-debatten – og dermed også modtager af diverse holdningsmæssige påvirkninger.

At ramme rigtigt i forhold til målgruppen 13-20årige kræver en tæft for formidling til den gryende ungdom og en viden om og en anerkendelse af, hvad der rør sig i og omkring dem og ikke mindst i deres færden på internettet – også selvom de skulle ud fra formidlerens perspektiv være voldsomt på vildspor.

Kaj Munk var en skattet foredragsholder for de unge, da han levede. Emnerne han bragte på bane og hans totale mangel på flertydighed kan påstås at være relevante i en nutidig kontekst. Elementer af Kaj Munks kontroversielle tekster formidlet med en aktiv

fornemmelse for modtagernes position, vil formentlig være i stand til at vække interesse men uden tvivl også modstand hos nogen.

Ophøjelsen af ytringsfriheden som et absolut gode kan påstås at være i tråd med tidsånden og villigheden til at tale magthaverne midt imod kunne næppe være mere comme il faut, hvorimod et af absolutterne; troen på Jesus Kristus som verdens frelser, der også er mere end blot en lille del af budskabet i "Smeltediglen", formentlig vil være lidt sværere at sluge som en sandhed, der ikke kan stilles spørgsmål til.

Et større antal af de skrifter etisk – eksistentielle diskussioner om dette og hint, som andre af hans tekster indeholdt; alt fra hverdagslivet til de helt tunge emner, som man også finder dem hos Søren Kierkegaard, ville kunne inddrages for at perspektivere og uddybe nøgleargumenterne i "Smeltediglen".

Nogle af de temaer, som Kaj Munk beskæftigede med under krigen og i årene lige inden, og som kan siges at have relevans for unge, er bl.a.

- At påtage sig et ansvar for fællesskabet
- At tro på noget større end sig selv (Gud)
- At turde stå op for sandheden uanset den pris, det indebærer

Tankerne i Arthur Moeller van den Brucks bog "Das dritte Reich" fra 1923 blev som bekendt annekteret af Nazi-partiet og udbredt gennem Hitlers notoriske propagandamaskine, styret med hård hånd af Joseph Goebbels, der fra 1933 og frem til 2. Verdenskrigs afslutning gennemsyrede samtlige tyske medier – inklusive alle bogudgivelserne. Et helt Tyskland; det Tyskland som i dag har Europas største økonomi og hvis kansler udøver en massiv indflydelse i Europa, var engang styret af en enkelt, afsporet ideologi.

I dag er debatten mere demokratisk; i hvert tilfælde den del af den, som foregår online. Den debatform er i sagens natur langt mere tilgængelig end i Das dritte Reich perioden og på Kaj Munks tid generelt. Som bekendt er der i dag ytringsfrihed og ingen redaktionel screening. Den enkelte kan udtale sig om hvad som helst.

Det faktum, at der er fri adgang til påvirkning af resten af verden, byder på andre typer udfordringer. Af Institut for Menneskerettigheders publikation om hadefulde kommentarer i onlinedebatten fremgår det, at kommentarer, der nærmer sig det direkte truende, som reaktioner på nyhedsopslag, der omhandler race, immigration, religion, politik, retssystemet eller ligestilling – i dette tilfælde på DRs og TV2s Facebooksider – eller kommentarer derpå, er i stigning. På de nævnte sider sker den redaktionelle

screening dog efterfølgende, og de værste kommentarer fjernes, når de opdages, mens det på andre sites er knapt så styret.

(https://menneskeret.dk/sites/menneskeret.dk/files/media/dokumenter/udgivelser/ligebehandling_2017/old_rapport_om_hadefulde_ytringer_2017.pdf)

Som nævnt tidligere indebærer ytringsfriheden risici og en god sandsynlighed for vildledning, hvis man uden spørgsmålsstillen lader sig påvirke, i hvilken realitet en del af baggrunden for tankerne bag den mere eksistentielle del af den digitale dannelse måske er at finde. Det kræver ikke megen aktiv søgning på den danske del af nettet, før man støder på deciderede nationalsocialistiske strømninger og anden antisemitisme.

- Hold fanen højt!
- Nationalsocialisme – hvad ellers?
- Sådan identificerer du en jøde
- Vi skulle have lyttet til Adolf Hitler
- Holocaust – Tvangsreligion i 17 lande
- Vælg dine børns forældre med omhu
- Din hvide europæiske arv og identitet



Fig. 10 Screenshot fra hjemmesiden <https://o-d-i-n.net>

En forholdsvis uskyldig søgning på internettet efter en oversigt over jødiske slægtsnavne, førte til et meget overraskende møde med dette site. Den information, der er at finde på sitet, er gennemsyret af antisemitisme og "white supremacy" ideologien; en ideologi, hvis menneskesyn har meget tilfælles med den nazistiske.

Da Kaj Munk ytrede sig i samfundsdebatten i 1920erne, 1930erne og 1940erne som præst, digter, skuespil – og prosaforfatter samt kronikør, var studierne i persuasion endnu ikke påbegyndte. B. J. Fogg fortæller i sin bog "Persuasive Technology" fra 2003, at de tidligste tegn på persuasive technology, og dermed interessen for persuasion som begreb og en forskning i dette fænomen, tog først sin begyndelse i 1970erne og 1980erne. (Fogg, 2003, s. 1) Fogg skriver dog i bogen, at studier i den analoge persuasion begyndte så tidligt som i 1950erne, da hans egen senere underviser på universitetet fattede interesse for området.

Begrebet "persuasion" findes som sådan ikke i den danske retskrivningsordbog, da det er, som ordet antyder, et låneord fra det engelske sprog. Slår man op i Oxford English Dictionary under ordet "persuade", finder man denne definition: "use reasoning and argument to make someone do or believe something". "Persuasion" defineres deri som "the act of persuading". (Soanes, 2006, s. 557)

Munks raffinement og subtilitet udi kunsten at persuere var højtudviklet, hvilket skaffede ham såvel beundrere som modstandere og derfor, han kan påstås at være relevant i nærværende sammenhæng.

Om persuasion og holdningsændringer skriver B. J. Fogg i bogen "Mobile Persuasion: 20 Perspectives on the Future of Behavior Change", at vores adfærd ændres, når vi føler os trygge.

" Emotion and behavior change are linked. When we feel trust, competence, and delight, we open ourselves to be more flexible, to try out new behaviors." (Fogg i Fogg & Eckles, 2007, s. 6)

Han sammenligner persuasion leveret gennem humor med hofnarren eller "The Court Jester", som vi kender denne fra historiske beretninger. Som navnet antyder, er det den person eller det apparat som leverer morskaben eller "The Comic Relief", som Shakespeare indførte det i sine tragedier. Når tingene bliver for tunge, har vi lige behov for en lille en på smilebåndet, som gør de tunge emner lettere.

" While we're having fun, it's easy to forget that the court jester can be sneaky. He can broach topics that no one else dares and can persuade us, when we least expect it. Consider how some comedians talk about social and political issues in a way that "serious" news cannot." (Fogg i Fogg & Eckles, 2007, s. 7).

“Smeltediglens” styrke er i den sammenhæng og ud fra den persuasionsforståelse dens unikke kombination af det tragiske og næsten ubærlige og komikkens underfundigheder. Munks evne til at skabe flerfacetterede og væsensforskellige figurer, så stykket rummer en karaktermæssig diversitet i troværdige kontekster, gør at de morsomme aspekter ikke karambolerer med dybden i alvoren.

Sammen med humoren havde Munk tæft for, hvilken tone der herskede folk imellem. I frk. Schmidts agiteren for, at Mensch skal modtage Fædrelandsprisen, anvender Munk ordspillet ”i kælderen” i den dobbelte betydning; rent fysisk at befinde sig i en kælder og at være mismodig. ”FRK. SCHMIDT: ... For Resten blev Pengene bevilget Dem. Han havde aldrig faaet dem. Men hvor gør det mig dog ondt at høre, at Professoren var saadan — i Kælderen (Og hendes Øjne straalere.)” (Replik nr. 79)

Information Architecture and Persuasive Design

Informationsarkitektur

På sitet usability.gov fremgår det om Informationsarkitektur at “According to Peter Morville, the purpose of your IA is to help users understand where they are, what they’ve found, what’s around, and what to expect” (<https://www.usability.gov/what-and-why/information-architecture.html>)

Peter Morvilles og Louis Rosenfeld sammenligner i bogen “Information Architecture for the World Wide Web” web-arkitekturen med den fysiske bygnings arkitektur. De understreger, at det er mindst lige så vigtigt at kunne finde rundt i og anvende de forskellige muligheder på en hjemmeside på internettet og/eller i et digitalt system og fortsat at kunne gøre det; altså at der er vedblivende sammenhæng i den måde, tingene er bygget op, som det er at kunne gøre det i den verden, vi kan tage og føle på.

Dvs. at enkeltheden og genkendeligheden er fundamentet for et velfungerende system. Med et par billeder fra den hverdag, vi alle kender, kan man eksempelvis i forhold til labeling forestille sig, det kaotiske niveau trafikanters adfærd ville nå, hvis vejnavne med mellemrum ændrede sig, og piktogrammerne skiftede udseende.

At tale om kommunikation som en isoleret øvelse løsrevet fra det, kommunikationen handler om; budskabet, er næppe realistisk. Designet skal modsvare det der egentligt ønskes medieret; nemlig indholdet. Hvorvidt designet understøtter det budskab, der udgår fra en afsender og den intenderede modtager umiddelbart ville kunne genkende og forbinde sig med essensen, vil i det lys altid være det centrale spørgsmål.

I et Informations Arkitektur framework er den digitale arkitektur centreret omkring tre uafhængige men alligevel forbundne elementer; content, context og users. Kvaliteten af et digitalt produkt kan bedømmes på grundlag af en analyse af interaktionen imellem disse tre.

Fungerer informationsarkitekturen af en eller anden årsag ikke, hvilket oftest vil vise sig ved evt. brugeres manglende interaktion, må informationsarkitekten undersøge, hvilken af de tre elementer, der ikke er taget tilstrækkeligt hensyn til i designet. Som Morville og Rosenfeld skriver, er det dog som oftest brugerperspektivet, der kræver den største opmærksomhed og det mest gennemarbejdede eftersyn.

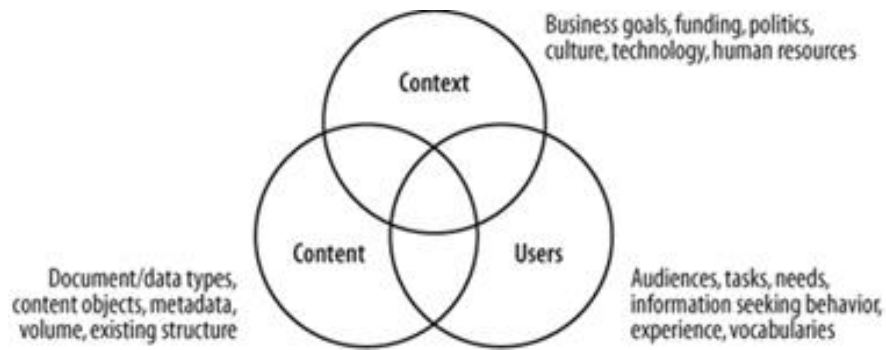


Fig. 1, Content – Context – Users (Morville & Rosenfeld)

Figuren illustrerer de elementer eller interagerende dynamikker, som bør spille sammen i en velfungerende Informationsarkitektur. Content, context and users er både grundlaget for og essensen af en informationsstruktur. Det er den indbyrdes sammenhæng, som informationsarkitekten bør have forståelse for og i tanke, når vedkommende designer en hjemmeside eller et (undervisnings)system.

Persuasivt Design

Alle nethandelnde er stødt på persuasive elementer. Går man på netindkøb på Amazon, foreslår en interaktiv assistent at købe flere bøger indenfor samme emnekreds eller andet lignende; den såkaldte suggestive technology eller nudging. Og det virker tilsyneladende. Danskerne har kastet sig over nethandlen, og den er i stadig stigning. (<https://dhblad.dk/danskernes-nethandel-stiger-eksplosivt-13/09-2017>)

Med til nethandelns persuasive elementer hører de notifikationer, som havner i mailboksen eller på Facebook, som oplyser os om, at produkter, som minder om dem, vi tidligere har udvist interesse for, nu er i handlen – til favorabel pris.

Tidligere nævnte Behavior Scientist, B. J. Fogg, bog "Persuasive Technology" er en grundbog udi forståelsen af persuasion. Persuasion er, som det fremgår i afsnittet "Kaj Munk og Persuasion", som sådan ikke et ganske nyt begreb. De seneste årtiers udbredelse af computerteknologi har blot udvidet mulighederne for og penetreringsgraden af persuasion.

For B. J. Fogg er dog nogle klare retningslinjer og begrænsninger for, hvorvidt en art påvirkning falder ind under kategorien "persuasion" og ikke i realiteten nærmer sig vildledning og bedrag. "I define persuasion as an attempt to change attitudes or behaviours or both (without coercion or deception)". (Fogg, 2003, s. 15)

Ovenstående definition kan der dog argumenteres imod, da det slet ikke længere drejer sig om persuasion, hvis der er coercion med i spillet.

Den øgede penetreringsgrad af persuasion i de computermedierede systemer har ifølge Fogg en enkel forklaring. "Traditional media, from bumper stickers to radio spots, from print ads to television commercials, have long been used to influence people to change their attitudes or behaviours. What`s different about computers and persuasion? The answer, in a word, is *interactivity*. (sic)" (Fogg, 2003, s. 6)

Hvad er det da, de digitale systemer kan skabe, som de analoge ikke kan? Som B. J. Fogg skriver, er det interaktionen, der udgør det digitale systems tiltrækning for brugeren. Han beskriver, hvordan computerprogrammer designede til at påvirke livsstilmæssige udfordringer har stor effekt – pga. interaktionen. I den mere banale ende, responderer helt almindelige danske internetbrugere i alle aldre på udsagn på Facebook og andre sociale medier som i commenting, liking eller sharing af indhold. Den dobbelte interaktion med såvel computersystemet som med en kendt eller ukendt afsender.

De fleste har nok hørt eller læst om Bill Gates udtalelse i 1995 om, at internettet, hvor morsomt det end var, ville være en døgnflue. Tanken var, at computerens dengang meget begrænsede systemer ville være rigeligt for hverdagsbrugeren at interagere med. Det viste sig, han tog fejl. En større del af verdens befolkning forholder sig til nyt og gammelt fra alle dele af verden med stor entusiasme, og nogle investerer rent faktisk en uforholdsmæssig stor del af deres rådighedstid i denne aktivitet.

Systemer tilbyder også indhold, som ikke er direkte forbundet med en kendt afsender som f.eks. "Duolingo"; et online undervisningssystem med mere end 300 millioner af brugere. Duolingo tilbyder sproglig interaktion med diverse navngivne "botter", som dets brugere gerne indgår i. Disse har også fundet vej ind i undervisningssystemerne.

"A bot short for robot is a program that operates as an agent for a user or another program or simulates a human activity."

<https://searchmicroservices.techtarget.com/definition/bot-robot>

Det sidstnævnte element har ifølge B. J. Fogg stor betydning for, hvorvidt et program eller system øver den indflydelse, en producent eller formidler har intenderet. Både børn og voksne er i dag vant til at interagere med botterne i diverse onlineprogrammer, hvilket ifølge Fogg kan tilskrives, at studier har vist, at en bruger af et computermedieret system, responderer på systemets interaktion på samme måde, som hvis der var en menneskelig afsender bag, til trods for i hvert fald den voksne brugers viden om, at dette ikke er tilfældet.

“Finally, when computing products adopt the role of social actor, they persuade people by applying the same persuasion principles that humans use to influence others; as social actors, computers can persuade people to change their attitudes or behaviours by rewarding them with positive feedback, modelling a target behavior or attitude, or providing social support.” (Fogg, 2003, s. 27)



Fig. 2. Computers as social actors (Fogg, 2003, s. 90)

Figuren illustrerer den personlige computers betydning for og påvirkning af brugeren. Som nævnt i teksten, influeres vi i samme grad af computerens feedback, som vi ville blive det af en menneskelig indflydelse. Når computeren opfylder så mange af vore behov; den er både et redskab, medierer oplevelser og giver os mulighed for social interaktion med andre mennesker, foruden den interaktion, som programmerne leverer, er det ikke uforståeligt, at de digitale systemer, som B. J. Fogg skriver, udøver så høj en grad af persuasion.

Selvom disse forskningsresultater kunne tyde på, at vi som menneskelige væsener er tilbøjelige til umiddelbar tillidsfuldhed, hvis computerens feedback minder om det, vi kender fra andre mennesker, er der dog visse faktorer, der spiller ind, hvis et computermedieret system vedblivende skal opfattes troværdigt ud fra brugerens perspektiv. B.J. Fogg opregner 4 led i “credibility of computing products”

“Presumed – General assumptions in the mind of the perceiver

Surface – Simple inspection of initial firsthand experience

Reputer – Third-party endorsements, reports, or referrals

Earned – Firsthand experience that extends over time”

(Fogg, 2003, s.131)

Han understreger desuden i sin bog, at der er et klart etisk ansvar i forhold til anvendelsen af persuasiv teknologi, selvom det i henhold til tidligere nævnte modargument måske ikke er relevant at bringe på bane. Uanset, hvordan man opfatter hans definition, har han naturligvis ret i tilstedeværelsen af et stort etisk ansvar, når man har med persuasive formidlingshensigter at gøre. Påtænker man persuasion på såvel

Folkeskole – som Gymnasieniveau, med det pædagogiske, sociale og didaktiske ansvar, der ligger i den formidlingskategori, kan der påstås at ligge et, der er endnu større.

Som i relation til de nævnte “botter” rummer mange systemer et utal af muligheder for at tilpasse indhold til den enkelte. Fogg skriver i bogen “Persuasive Technology”, at den persuasive effekt øges, hvis brugeren oplever interaktionen som skræddersyet. Så er det gode spørgsmål, hvordan man får indarbejdet persuasive elementer uden at gå på kompromis med etikken?

Først og fremmest er *intentionen* med et produkt et basiselement for, hvorvidt et computermedieret system kan betragtes som etisk. Dernæst er de anvendte metoder et vigtigt fingerpeg i forhold til, hvorvidt systemet holder sig inden for etikkenes rammer. Som Fogg udtrykker det: “If a human was using this strategy to persuade me, would it be ethical?” (Fogg, 2003, s. 221)

Dannelse som pædagogisk norm

Didaktiske – og dannelsesmæssige perspektiver

I Den Store Danske Encyclopædi defineres dannelse således: "Begrebet dannelse henviser dels til den *proces*, hvorigennem et menneske erhverver sig et kulturelt bestemt indhold af viden, færdigheder og holdninger, og til *resultatet* af denne proces ... Dannelsesprocessen får sin særlige karakter derved, at det ikke er et passivt stof, der skal dannes, men et aktivt væsen af samme art som opdrageren, blot med en anden individualitet ... stof og indhold ... skal helst fremstå i en prægnant form og samtidig spejle en større helhed. Derved opnås ... at stoffet "åbner" sig for eleven, og ... at eleven "åbner" sig for det, der skal læres."

[http://denstoredanske.dk/Erhverv, karriere og ledelse/P%C3%A6dagogik og uddannelse/H%C3%B8jskoler og oplysningsforbund/dannelse](http://denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/H%C3%B8jskoler_og_oplysningsforbund/dannelse)

I begrebet "dannelse" ligger den tankegang, som det fremgår af ovenstående citat, at for at vi som mennesker kan blive den bedste version af os selv og konstruktivt gebærde os i vores livsverden, har vi brug for at blive tilbudt en grundviden og tilsvarende muligheder for udvikling, der kan hjælpe os med at nå dette mål.

Som det også fremgår af citatet, stiller det nogle indholdsmæssige krav til det stof, det (unge) menneske bliver mødt med.

"stof og indhold ... skal helst fremstå i en prægnant form og samtidig spejle en større helhed. Derved opnås ... at stoffet "åbner" sig for eleven, og ... at eleven "åbner" sig for det, der skal læres."

[http://denstoredanske.dk/Erhverv, karriere og ledelse/P%C3%A6dagogik og uddannelse/H%C3%B8jskoler og oplysningsforbund/dannelse](http://denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/H%C3%B8jskoler_og_oplysningsforbund/dannelse)

I ovenstående citat formuleres nødvendigheden af det valgte stofs høje relevansniveau samt dets eksemplariske natur, hvilket bl.a. betyder, at det skal være vedkommende for aldersgruppen, at det skal være repræsentativt for dets emnekreds og tidsalder samt pege på noget større end elevens livsverden.

Begrebet dannelse er blevet udvidet med begrebet "Digital dannelse". Medie – og udviklingsrådgiver, Camilla Mehlsen, skriver i sin artikel "Hvad taler vi om, når vi taler digital dannelse?", at bl.a. med gymnasiereformen, 2017, er begrebet dannelse igen blevet noget man taler om og forholder sig til. Denne udvidelse af dannelsesbegrebet

ændrer ikke på den oprindelige opfattelse. Det handler stadig om, at vi ønsker at forberede vores unge bedst muligt på den verden, de skal træde ind i.

Det digitale dannelsesbegrebs fokus er, som navnet antyder at bistå de unge i udvikle kompetencer, som modsvarer de krav, deres digitale nutid og den åbenlyst uomgængelige digitale fremtid stiller. En væsentlig del af dagens gymnasievirkelighed handler derfor dels om at bibringe de unge de fornødne tekniske kompetencer og udvikle deres kreativitet i forhold til at kunne begå sig fagligt; dvs. både i undervisnings – og studieårene og i mindst i forhold til fremtidskarrieren, samt at klæde dem fornuftigt på i en grad, så de vil kunne navigere sikkert og ansvarligt både i forhold til dem selv og andre i online-verdenen.

Der er stadig eksistentielle dilemmaer at forholde sig til, som har lighed med tidligere tiders, men såvel de muligheder som udfordringer, de unge kan støde på – eller måske deciderede risici – er både af større omfang og helt sikkert via cyberspace rykket væsentligt tættere på.

Implementeringen af den digitale dannelse aflyser ikke elementer af det, der på alle andre planer betragtes som god gymnasieundervisning. Den bliver i stedet en måde at arbejde på. Dvs. at undervisningen stadig er indholds fokuseret. At anvende det digitale og de digitale muligheder bliver blot en naturlig del af arbejds – og samarbejdsstrukturen.

Den digitale dannelsesmodel består af fire dele.

- **Information**

Evnen til effektivt at søge og behandle information digitalt og forholde sig kritisk til den.

- **Formidling**

Evnen til på kreativ vis at fremstille multimodale produkter, kommunikere virtuelt og dele information med andre.

- **Etik og moral**

Evnen til at reflektere over og vurdere sin og andres brug af digitale medier.

- **Deltagelse**

Evnen til individuelt og i samarbejde med andre at bidrage til en virtuel verden, deltage i forskellige former for kommunikation og forholde sig kritisk til dem som borger i et digitalt og demokratisk samfund.”

<http://www.mehlsenmedia.dk/artikleruddrag/#itemId=5a571a7b53450ad1025c4287>

Som Camilla Mehlsen formulerer det i sin artikel: "Digital dannelse handler om at forstå og begå sig på nye måder ... Det giver mulighed for at samarbejde på nye måder."
<http://www.mehlsenmedia.dk/artikleruddrag/#itemId=5a571a7b53450ad1025c4287>

Dannelse, digital didaktik og virkeligheden

Bourdieu's teorier om de tre forskellige kapitaler i samfundet er en del af tankestoffet på adskillige videregående uddannelser. Begrebet "kulturel kapital" er en af de psykologiske mekanismer, som er særlig væsentlig at have med i forståelsesbagagen i forhold til persuasion for de næsten voksne. Det dækker over en forståelse af, at de forskellige delelementer i dem vi er, og hvad vi har, og hvordan vi gebærder os, tilsammen bliver vores kapital. For de helt unge kan afkodning og implementering af de kulturelle koder kammeraterne imellem være afgørende for, hvorvidt de er at betragte som en del af fællesskabet eller ej.

<https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Bourdieu-Forms-of-Capital.pdf>.

Kaster man et aktuelt blik på Danmarks Radios serie om gymnasieliv, (<https://www.dr.dk/tv/se/alt-for-kliken/alt-for-kliken-2/alt-for-kliken-1-6>) bekræfter de unges valg og fravalg Bourdieus teori. Det fremgår hurtigt, at det at leve op til gruppens normer er af enorm vigtighed for de 16-20årige.

Om spil og andre digitale systemer appellerer til børn og unge generelt og danske børn og unge i særdeleshed, bekræfter nyhedsartikler fra de senere år. En undersøgelse om børn og unges spilvaner, som Statens Institut for Folkesundhed udførte i 2016 viste, at danske skolebørn og særligt de 11-13årige drenge havde europarekorden i antal spiltimer ugentligt (http://www.si-folkesundhed.dk/Ugens%20tal%20for%20folkesundhed/Ugens%20tal/11_2016.aspx).

Samtidig viser en anden SIF-undersøgelse fra 2018, at danske unge i alderen 16-24 år rent faktisk generelt er i søvnunderskud pga. overdreven spil – og anden skærmaktivitet.

Generelt ser det ud til, at onlineverdenen fylder meget for de unge. "Fænomenet FOMO (fear of missing out) er et produkt af tidens konstante online-tilknytning, et træk, som livet på sociale medier forstærker" skriver Camilla Mehlsen i bogen *Teknologiens testpiloter: 10 ting der ruster børn og unge til en digital fremtid* (Mehlsen, 2016, s. 88).

Børn og unge publicerer meget og relaterer meget online – og det skyldes ikke blot hensyntagen til deres ligesindedes FOMO. De henter meget af deres selvfølelse i omgangen med venskaber og bekendtskaber på nettet, som det også fremgår af artikler om emnet. <https://www.alt.dk/sundhed/smadrer-sociale-medier-dit-selvvaerd>

Baseret på ovenstående, kunne det umiddelbart se ud som, at eleverne er så tilvænnede de digitale systemer, at noget er digitalt og forbundet med nettet i sig selv er et plus.

Steve Jobs, som de fleste kender som det kreative geni bag ikonet Apple, har ifølge Camilla Mehlsen udtalt, at den gode formidler ikke kan erstatte nok så avanceret teknologi.

” When students are creating themselves, learning is taking place. And teachers will be at the epicentre of this. Anyone who believes differently has never had a good teacher. I would trade all of my technology for an afternoon with Socrates.” (Mehlsen, 2016, s. 197)

Ud fra den tankegang, der ligger i ovenstående citat, er lærerdelen stadig central – og vel ligeledes underviserens som systemtilrettelæggers forståelse af denne betydning. Hvilke lærere er der så tale om i 2019 i relation til et digitalt undervisningssystem om og med Kaj Munk og hans skuespil “Han sidder ved Smeltediglen”?

Dimitterer man som folkeskolelærer fire år efter at have forladt gymnasiet, kan dette ske så tidligt som i en alder af 22. Falder dette fx i indeværende kalenderår, vil pågældende nybagte underviser være født i 1997 – 53 år efter Kaj Munks for tidlige bortgang. Måske har tilfældet villet, at denne folkeskolelærer i løbet af egen skole – eller studietid har haft en underviser, som har balloteret Kaj Munk ind som en del af pensum, og dermed givet vedkommende forbedrede forudsætninger for på egen hånd at pejle sig ind på stoffet og en konstruktiv tilrettelæggelse af dette. I modsat fald er det muligt at antage, at denne lærer har behov for assistance.

En anden del af virkeligheden er, at underviserne har travlt. På folkeskoleniveau skal tingene gå stærkt. Efter reformens indtræden i 2014 har skoler og kommuner gjort forsøg på at mildne lærernes arbejdsbetingelser, men der er stadig ikke, og bliver det formentlig ikke i højere grad fremover, megen tid afsat til at den enkelte underviser kan sætte sig ordentligt ind i ukendt viden. Dvs. at det er afgørende, at et undervisningssystem, foruden at appellere til brugeren på de ovennævnte parametre, forekommer logisk intuitivt og overskueligt for læreren såvel som for eleverne.

<https://www.fyens.dk/odense/Ny-rapport-Laererne-er-stadig-pressede/artikel/3193773>

Grundet denne virkelighed, må det som folkeskolelærer ofte være det lettilgængelige, velstrukturerede og indholdsmæssigt væsentlige undervisningsforløb, hvor baggrundslæsning og research er lige til at plukke; kort og tilpasset til resumelængde, som travle omstændigheder tvinger én til at vælge. Giver det samtidig umiddelbar mulighed for differentiering, er det en klar vinder. For gymnasielærere og universitetslektorer er der dog mere forberedelsestid at gøre med og dermed plads til både større dybde og bredde.

Et fagfagligt perspektiv

Hvad er det for fagfaglige normer og en fagfaglig virkelighed, som undervisere er forpligtede på, og de unge mennesker befinder sig i en undervisningshverdag? Og hvilke faglige mål er det, som et undervisningssystem, der centrerer omkring "Smeltediglen" skal søge at opfylde?

Tager man udgangspunkt i Folkeskolens overbygning, er der tre af de obligatoriske fag, hvor "Smeltediglen" indhold og kontekst kan siges at have relevans i forhold til den beskrivelse, man finder i fagenes læringsmål; dansk, kristendom og historie samt desuden i valgfaget drama.

I faget Kristendom er der under sektionen Livsfilosofi og etik i Fælles mål for Kristendom i 7.-9. kl. denne relevante formulering: "Eleven kan forholde sig til den religiøse dimensions indhold og betydning ud fra grundlæggende tilværelsesspørgsmål og etiske principper." (<https://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/kristendomskundskab>)

En udvidelse af ovenstående findes i Fælles Mål for Kristendom i 10. kl. nemlig denne: "Eleven kan forholde sig til relationer mellem religiøsitet og etik i tilværelsesspørgsmål, der angår individ og samfund."

(<https://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/kristendomskundskab>)

I Fælles Mål for faget Dansk lyder det: "Stk.1. Eleverne skal i faget dansk fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster... som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsessevne og ... æstetiske, etiske og historiske forståelse. Stk. 2.... Eleverne skal udvikle en åben og analytisk indstilling til samtidens og andre perioders ... udtryksformer ... vurdere og perspektivere værdier og værdiforestillinger i andres udsagn samt i tekster og andre udtryksformer fra forskellige tider ... fortolke, vurdere og perspektivere tekster og andre

udtryksformer ud fra såvel umiddelbar oplevelse som analytisk fordybelse.”

http://docplayer.dk/46646161-Faelles-maal-faghaefte-1-dansk.html#show_full_text

Historiefagets formål stemmer formentligt meget godt med en del af det forventede udbytte et fagligt og digitalt arbejde med ”Smeltediglen” kan bibringe eleverne. “Stk. 2. Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne ... Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.”

<https://www.emu.dk/grundskole/historie/faelles-mal>

Navnlig stk. 3 af fagformålet for faget Drama er relevant i denne sammenhæng, men da det i sagens natur var teatrets særlige formidlingskraft og dermed dets persuasive muligheder, Kaj Munk havde i tanke, da han valgte skuespilgenren for sit budskab, bør stk. 1 og stk. 2 tages med i betragtning.

“Eleverne skal i faget drama udvikle kompetencer og lyst til at bruge drama som udtryksmiddel. Eleverne skal fremme deres indsigt i og glæde ved teatrets særlige kommunikationsform. Stk. 2. Eleverne skal gennem praksis udvikle deres forståelse af den dramatiske udtryksforms særlige kropslige, æstetiske og sociale muligheder. Stk. 3. I drama skal eleverne udvikle deres forståelse og brug af det dramatiske udtryk som en mulighed for at indleve sig i mennesker, situationer og miljøer.”

<https://www.emu.dk/grundskole/7-9-klases-valgfag/drama>

Tværfaglighed og projektarbejde er almindeligt anvendte tilgange i Folkeskolens overbygning og på gymnasiet. Mange har måske hørt om Projekt opgaven i 9. kl. (<https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/udskoling/projekt opgaven-i-9-klasse>)

Et projekt om og med Kaj Munk og hans ”Han sidder ved Smeltediglen” ville falde indenfor rammerne af de måder, hvorpå underviserne arbejder på de nævnte årgange.

Professor emeritus Knud Illeris er blandt de mest anerkendte og tilbunds gående læringsforskere i Danmark. Hans forskning tegner et billede af læring som et komplekst samspil mellem stof og indhold, den lærendes følelser og holdninger og det omgivende samfund. Han citerer Carl Rogers for at være ophavsmand til en læringsforståelse, som ligger tæt op ad definitionen på en forbindelse til B. J. Foggs definition på Persuasion.

”Ved signifikant læring forstår jeg læring, der er mere end akkumulation af kendsgerninger. Det er læring, der bevirker en ændring (...) (sic) i individets adfærd, i det handlingsforløb det vælger i fremtiden, i dets holdninger og personlighed. Det er en gennemtrængende læring, som ikke kun er forøgelse af dets viden, men som gennemsyrrer alle dele af individets tilværelse.” (Illeris, 2015, s. 66)

Dermed indbefatter Illeris’ læringssyn såvel det kognitive; det indholdsmæssige i samspil med elevens læringskapacitet som det psykodynamiske; den lærendes holdninger og motivation. Det nævnte læringsniveau overskrider allerede etablerede læringsstukturer i den lærende og kræver dels, at den lærende er i en tilstand af tryghed i forhold til læringsituationen og dels at den lærende besidder en holdningsmæssig parathed. Som han betragter det, er ambivalens og direkte modstand mod læringens indhold også redskaber i læring.

”I de institutionaliserede uddannelser opleves deltagerens modstand næsten altid ... som noget umiddelbart negativt ... Samtidig er det imidlertid ofte i forbindelse med modstand, at den væsentligste overskridende læring kan finde sted, ikke mindst den personlige udvikling ... sker ofte gennem modstandsprægede forløb ... Set i et læringsmæssigt perspektiv ... drejer det sig ... om at skabe ... situationer, der kan give plads for deltagerens modstand ... og at praktisere både det medspil, der kan befordre modstanden, og det modspil, som er modstandens eksistensbetingelse.” (Illeris, 2015, s. 198)

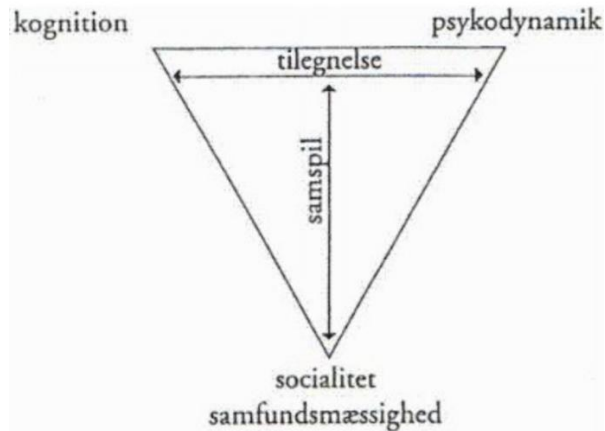


Fig. 3, Illeris komplicerede læringsmodel

Som beskrevet i ovenstående tekst og illustreret i figuren, er læring en kompliceret størrelse. Figuren viser sammenhængen mellem forståelsen; kognitionen og modtagelsen af det forståede eller tilegnelsen; psykodynamikken, som er en helt afgørende dimension hos den lærende. Hvorvidt undervisningens indhold i realiteten vil blive en del af dennes viden og indsigt fremover påvirkes af samspillet, den lærende har med underviserens og det øvrige omgivende samfund.

Lars Qvortrups opdeler i bogen "Undervisningens mirakel" tilegnelsen af viden i 4. ordner, som alle kræver deres særlige tilgang til og forståelse af læringens processer: "der (sic) skal være en tæt sammenhæng mellem det, børnene (...) skal lære, og måden de skal lære det på. Man lærer på en måde, når man lærer multiplikationstabeller, og på en anden måde, når man skal løse opgaver, og på en tredje måde, når man træner i at gå bag om stoffets forudsætninger." (Qvortrup, 2006, s. 6).

Ifølge en af Qvortrups modeller for læringsprogression bevæger den lærende sig trinvist fra en kumulation af viden gennem en assimilation og en akkomodation mod et såkaldt paradigmeskift. (Qvortrup, 2001, s. 135)

Læringsformer	Psykologiske betegnelser	Tilsvarende vidensformer	Stimuleringsformer	Resultatformer
1. ordens læring	Kumulation	1. ordens viden	Direkte læringsstimulering	Kvalifikationer
2. ordens læring	Assimilation	2. ordens viden	Appropriation	Kompetence
3. ordens læring	Akkomodation	3. ordens viden	Produktion	Kreativitet
4. ordens læring	Paradigmeskift	4. ordens viden	Social evolution	Kultur

Fig. 4, Illustration af Lars Qvortrups Teori om læringsprogression

Figuren illustrerer en læringsprogression fra den simple opsamling af viden; kumulation til opgaveløsning; assimilation og derfra til at løse en opgave på nye måder; akkomodation og derfra til et paradigmeskift, hvor forudsætningerne for de første tre har ændret sig, hvilket sjældent indtræder.

Begrebet paradigmeskift kan dermed siges at dække over et niveau af læring, hvor den lærende er i stand til at foretage et grundlæggende perspektivskifte fra sit oprindelige udgangspunkt eller fra sin oprindelige tilværelsesforståelse og dermed betragte sin egen kultur objektivt og udefra.

I en "Smeltediglen" kontekst, kan et paradigmeskift sammenlignes med den måde, hvorpå en god pligtopfyldende og ikke mindst lovlydig tysk borger i årene mellem 1933 – 45 har betragtet verden på. Mange sådanne borgere har som Professor Mensch tænkt, at de levede i et land, hvor der var orden i tingene, til den erkendelse, der nødvendigvis måtte komme, ramte dem og den gode borger opdagede, at det paradigme vedkommende levede under ikke var så godt endda.

Koblet med ovennævntes kendte og anerkendte teori om "Det hyperkomplekse samfund", kan man konkludere om Qvortrups tanker at læring – når abc og 123 er på plads – at læring handler om at lære, at der er uendelige mængder af viden, vi ikke ved, vi ikke ved. Vi vender senere tilbage til Lars Qvortrup.

Det hyperkomplekse samfund

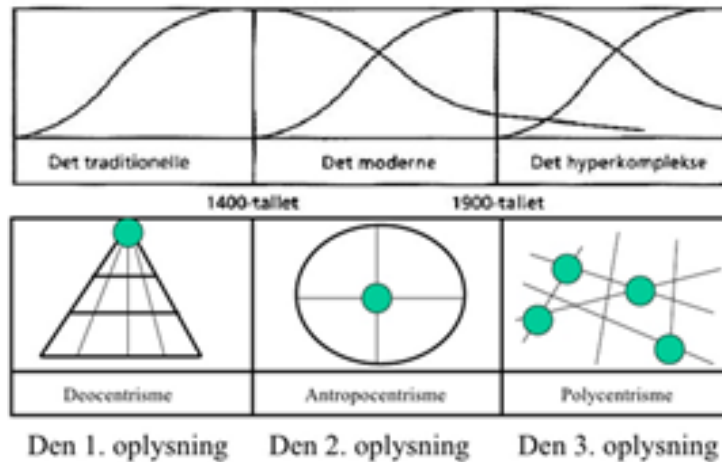


Fig. 5, Illustration af Lars Qvortrups Teori om Det hyperkomplekse samfund

Lars Qvortrups kendte teori om Det hyperkomplekse samfund hænger nært sammen med de opfattelser, som de i dette afsnit nævnte teoretikere giver udtryk for. Som figuren illustrerer det, var der i de traditionelle samfund en meget enkel tilværelsesanskuelse, hvor Gud var i centrum. I det moderne var verden stadig enkel, og mennesket havde blot udfyldt Guds plads. Det høje informations, teknologi – og forandringsniveau, som hersker i det hyperkomplekse samfund, gør at ingen ved, hvad der er centrum, eller hvad der bliver det i morgen.

Stort set det samme perspektiv anlægger forfatterne Carlo Grevy og Henrik Kasch i bogen "Skole og livsverden – et debatoplæg om folkeskolen". "Mennesket er grundlæggende ikke livsdueligt, hvis det fx tror, at det kan lære at læse på samme måde, som tidligere generationer gjorde, kommunikere på samme måde og arbejde på samme måde, som man fx gjorde det i det postmoderne og det moderne samfund" (Grevy & Kasch, 2017, s. 51)

Igennem bogen giver de udtryk for, at den læringsproces elever i vores tidsalder bør gennemgå, ikke som i tidligere tider var en rejse mod klart definerede mål. Derimod er det en proces henimod en åbenhed overfor en uendelig strøm af ny viden og nye perspektiver.

"at barnet skal lære at reflektere, (...) og altid medlærer, at der er altid nogen, der vil noget med det (...), og at denne viden er midlertidig, og at verden er indrettet på denne måde, og det er noget, de må lære at leve med og forholde sig til" (Grevy, Kasch, 2017, s. 51)

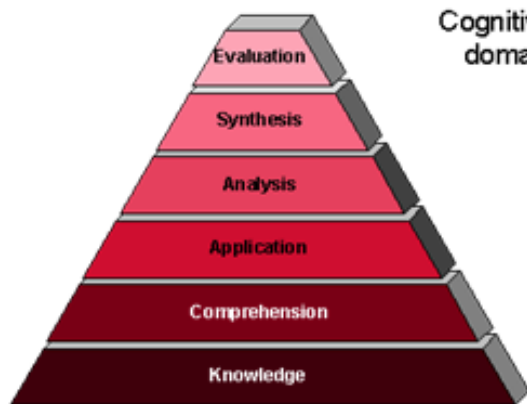


Fig. 6 Det kognitive domænes niveauer (Bloom)
 Det kognitive domænes vidensniveauer, som har meget tilfælles med Qvortrups læringsforståelse, da det bevæger sig nedefra trinvist fra videns – over forståelse, tilegnelse, analyse, syntese og mod overblikket; vurderingsniveauet.

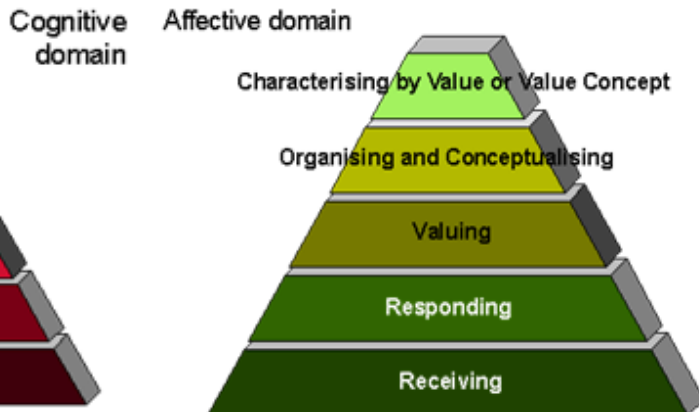


Fig. 7 Det affektive domænes niveauer (Bloom)
 Det affektive domæne kan relateres til Illeris' psykodynamiske dimension og er central i en persuasiv, eksistentiel undervisningssammenhæng, da dens niveauer går fra den blotte modtagelse mod et essentielt værdivurderingsniveau.

Anvendt som illustration af de ovenfor nævnte tanker, bla. Knud Illeris begreb signifikant læring, der involverer en aktivering af den modtagendes psykodynamik, optræder her Benjamins Blooms anerkendte læringstaxonomier, som i dette tilfælde illustrerer hhv. Det kognitive domæne og det Affektive domæne. Det psykomotoriske domæne er udeladt.

Disse domæner er visualiseringer af en læringsforståelse, der som Qvortrup betragter læring som en trinvis proces, hvor hhv. det kognitive og det affektive domæne er adskilte men i læringsprocessen alligevel indbyrdes forbundne.

At det affektive domæne aktiveres, kræver mere af underviser eller systemtilrettelægger, end at blot domænet for videnstilegnelse eller den kognitive dimension bliver aktiveret. For at holdningsændringer kan finde sted, er det uomgængeligt ligeledes at appellere til elevens eller brugerens affektive domæne eller med Knud Illeris begreb dennes psykodynamiske dimension; følelser og holdninger.

Ifølge bogen "Digital Didaktik" af Master i Interaktionsdesign, Helle Hinge, er de klare fordele ved digitale systemer som læremidler det mulige antal af modaliteter og muligheden for interaktion både med systemet selv og med eventuelle andre brugere. For hende øger eksempelvis det at knytte en bestemt tekstlæsning – som i dette tilfælde "Smeltediglen" – til et digitalt system, hvor eleverne skal aktivere links for at bevæge sig frem i teksten, elevens eller brugerens følelse af selv at skabe oplevelsen.

Om anvendelsen af en konkret digitaliseret tekst, video eller andet kan kaldes videns- og færdighedsfremmende undervisning, afhænger i Helle Hinges perspektiv ikke af, om disse elementer oprindeligt var skabt med et didaktisk mål for øje, men om de anvendes til at fremme læring. Dog fastslår hun at "Med digitale læremidler kan der let opstå en tendens til, at eleverne arbejder hver for sig. Derfor bør læreren også fravælge digitale læremidler, når andre arbejdsformer bliver mere relevante i forhold til specifikke mål af dannelsesmæssig og faglig art." (Hinge, 2016, s. 49)

Digitalt eller ikke, eleverne har brug for hinanden i forhold til deres dannelsesmæssige og sociale udvikling, som det eks. kendes fra cooperative learning, som er et anerkendt læringssystem, hvor krop og tanke og ansvarsfølelse bliver aktiveret, idet eleverne/de studerende bl.a. bliver delagtige i eller direkte medansvarlige for deres klassekammeraters læring, og som forholdsvist enkelt vil kunne integreres i et system.

Et alternativ til dette er at skabe et digitalt læringssystem som både indeholder interaktive funktioner, eleverne kan have glæde af at arbejde med på egen hånd, samtidig med, at der foreslås undervisningselementer, som kræver gruppens/klassens deltagelse og tænkes afviklet i det såkaldt virkelige liv.

En udfordring i forhold til digitale systemer er ligeledes, at elever/studerende er lynhurtige til at spotte et systems indre dynamik og dermed selv opgaveløsningen, mens de måske ikke får øje på forbindelserne til det, der virkelig var læringsmålet. Sikrer læreren sig hele vejen igennem, at eleverne får det ønskede faglige udbytte, kan der gives eleverne mulighed for selv at vælge, der hvor det giver mening, og det persuasive kan komme ind til alles gavn.

Som hun formulerer det, kræver et digitalt undervisningssystem, at dets opbygningsstruktur er funderet ud fra "faglige (sic) kategorier og tilgange, som bedst kan fremme realiseringen af faglige læringsmål såvel som skolens formål" (Hinge, 2016, 68)

Systemet skal desuden virke på alle browsere. Helle Hinge nævner i sin bog BYOD-politikken, som praktiseres på nogle skoler, hvilket gør det uforudsigeligt, hvilke krav systemet i realiteten kan stille til det apparat, det skal fungere på. Der skal være mulighed for, at alle elementer kan fungere fuldt optimalt, og at eleverne kan gemme dele af systemet – den individuelle tilpasning – samt at læreren kan differentiere i materialet. Systemkonsistensen og øvrig funktionalitet er også af stor vigtighed.

”For det første bør en portals layout være ens på alle sider. Responsen ved elevernes interaktion bør også være ensartet ... De bør for eksempel altid kunne komme ind igen det samme sted og/eller på samme måde, som de gik ud af produktet ... Eleverne forventer ... en genkendelig, traditionel struktur ... Der må ... ikke opstå kognitive belastninger, som tager elevernes tid og energi fra arbejdet med det faglige indhold ... For det fjerde bør antallet af klik, som eleverne skal bruge på at komme hen til et ønsket sted, være så få som muligt.” (Hinge, 2016, s. 70-71)

En anden vigtig ting er systemets interface; at det dels er så enkelt og nemt at overskue som muligt og dels at de sansemæssige kvaliteter svarer til det indhold, det skal repræsentere og giver lyst til at udforske. Desuden er det væsentligt visuelt at ramme ind i tidens tendenser samt de præferencer som er betingede af de intenderede brugers alder.

”Faren for at overlæsse et produkt og et interface lurer altid, og den kan føre til kognitiv overload af eleverne.” (Hinge, 2016, s.79)

Camilla Mehlsen skriver i sin bog “Teknologiens testpiloter”, at da de digitale systemer begyndte at vinde indpas, blev det, at noget var digitaliseret, til en værdi i sig selv. (Mehlsen, 2016, s. 169). Det tekniske, det målbare og det sikre; det der har kommerciel værdi og dermed primært det at præstere i de tekniske eller teknologiske fag, er generelt det, som ud fra hendes synspunkt er det, politikere verden over ønsker deres unge borgere stræber efter.

Det er en af hendes konstateringer, at dannelsen og de humanistiske fag har været i strid modvind siden årtusindskiftet. Hun betoner et behov generelt for, at der kommer mere fokus på de humanistiske fag; at vi gennem dem også giver indblik i og plads til undren over menneskelig adfærd. (Mehlsen, 2016, s. 75)

I den sammenhæng og diskussion retter hun opmærksomheden på tidligere nævnte Knud Illeris og hans faglige tredeling; det faglige, det personlige og det sociale. Argumentet herfor er, at hastigheden i verdens foranderlighed er i stigning, og de krav det niveau af foranderlighed stiller til os burde være et incitament til at øge

opmærksomheden på, hvad det vil sige at være menneske, og hvordan vi kan holde fast i, hvem vi dybest set er.

Digitaliseringens glæder rummer ud fra den tankegang i hendes perspektiv ikke kun, at vores elever har opøvet de rette tekniske kompetencer, som teknologien kræver, men også at de opøver forståelse for, hvad der indholdsmæssigt er på færde; hvorvidt de eksempelvis bliver forsøgt påvirkede i en uhensigtsmæssig retning. "digital dannelse er at kunne begå sig socialt, etisk, kritisk og analytisk i den digitale verden" (Mehlsen, 2016, s. 128)

Retoriske og multimedieretoriske perspektiver

Europlot

I 2010-13 afvikledes det fælleseuropæiske og EU-støttede forskningsprojekt, EuroPLOT (www.eplot.eu), i hvilket der blev arbejdet med persuasion og persuasive læringsobjekter, og hvor Aalborg Universitet og Kaj Munk Forskningscentret deltog. Et af de formidlingselementer, som blev udviklet i forløbet, var et persuasivt læringsforløb omkring Kaj Munk.

Kaj Munk casen adskilte sig flertallet af cases ved at udvide læringsbegrebet fra at være øgning af den faktuelle dimension af brugerens viden og dennes kompetencer til at stræbe mod at vække et niveau af eftertænkning og derigennem inspirere til efterfølgende holdningsændringer.

En af de modeller for persuasion, der blev anvendt i EuroPLOT projektet er Oinas-Kukkonen og Harjuumas "Persuasive" Systems Design (PSD) Model (IWEPLET, 2013, s. 82), i hvilken man enkeltvis betragter persuasionens elementer.

"The context of persuasion

- **Persuader:** the designer who is deliberately seeking to change the behaviour or attitude of the system user."
- **Change type:** the type of change in behaviour or attitude the designers aim at invoking via their design.
- **Use context:** the features arising from the problem domain target, which the persuasion design addresses e.g. features specific to 'health' or 'learning'.
- **User context:** the traits of the targeted user, e.g. goals (including current progress towards achieving them including past performances) commitment, lifestyle etc.
- **Technology context:** The strengths and weaknesses, as well as the risks and opportunities, of specific technological platforms, applications and features.

- **Message:** the form and content delivered to the user who has to be persuaded. The form is how the message is presented, e.g. as raw text, in a dialogue, or in a game. The content of the message has to fit the form.
- **Route:** Persuasion can be direct, indirect or both. A direct route would be one wherein the message contains only a few strong arguments, while an indirect route has numerous arguments." (Behringer & Sinclair, 2013, s. 82)

I en digital undervisningskontekst vil "the persuader" være såvel underviser som det vil være systemudvikleren og i en dansk skolekontekst UVM. I den sammenhæng optræder læreren eller formidleren som medie mellem systemets indhold og "the targeted user". Dennes involvering eller mangel på samme influerer efter al sandsynlighed eventuelle adfærds – eller holdningsændringer hos eleven i lige så høj grad som selve systemet.

I relation til "change type" taler vi her om en grundlæggende holdningsændring, som sigter mod en ligeså basal adfærdsforandring.

"The use context" er i denne sammenhæng centreret om en eksistentiel forståelse af, hvad det vil sige at være menneske såvel som det digitale dannelsesbegreb; en viden om og en opmærksomhed på den indflydelse vi hver især udøver på hinanden, hvilke faktorer man bør indkalkulere, og hvilke hensyn man er sine medmennesker skyldig, når man nærer ønske om at påvirke. Nazistpartiet startede jo som bekendt i det små, så hvis man forstår at aflæse sin samtid og sine omgivelser, kan man formentlig, hvilket også har fundet sted indenfor de senere år, påbegynde en hetz mod en befolkningsgruppe og influere andre til at være med på ideen - måske med masseudslettelse til følge.

"The user context" er som de forskellige forslag formuleres i bogen mere konkrete, end det man ville forbinde med et så eksistentielistisk udviklingsprojekt, som der ligger i et arbejde med "Smeltediglen". Betragtet på grundlag af de problemstillinger, der findes i "Smeltediglen", vil user context være elevens tilværelsesforståelse og adfærd samt de ændringer deri, der måtte opstå i og med arbejdet med "Smeltediglen", der ville kunne måles på.

I Oinas-Kukkonen og Harjuumas model betyder "The Message" både hvilket indhold der ønskes formidlet og hvilken form, dette præsenteres i. "The route" relaterer til argumentationstypen; hvorvidt den er "direct" eller "indirect". Den direkte rute indeholder

få, stærke argumenter, hvor budskabet træder ret hurtigt og utvetydigt frem. Den indirekte rute indeholder adskillige argumenter; formentlig af mere underforstået karakter. I og med et skuespils særlige fortolkningsmæssige natur, vil den deri liggende argumentation som oftest være indirekte og et deraf udsprunget undervisningssystem ligeledes være det.

Et teaterstykke indeholder underfundighed og skjulte betydninger, hvilket indikerer, at det i sin natur er indirekte eller deduktivt. Når man eksempelvis som ung eller voksen tilskuer befinder sig i en forestillingskontekst, står man som oftest selv for at koble de dybere sammenhænge.

Et undervisningssystem bør naturligvis indeholde information, der indvier den uindviede i endnu ikke afsøgte kroge af verden eller epoker i historien; dvs. den kognitive dimension eller det kognitive domæne af indholdet. Derfor bør der i sagens natur være en vis grad af direkte vejledning, men samtidig en vis grad af hemmelighedsfuldhed, som indledningsvist kun åbner en flig af tæppet ind til forståelsen af stykkets skjulte dybder, så man derigennem kan åbne for elevens/den studerendes psykodynamiske dimension eller affektive niveau, hvori holdningsændringerne kan finde sted.

Hvad er det så for en "Technology context", der bør være tale om? Ifølge flere eksperter på området, stilles der som nok ingen større overraskelse højere krav til kompleksiteten i et digitale system, der skal indgå i en undervisningsrelateret kontekst.

Ph.d., Thomas Illum Hansen, som er leder af videntcenteret Læremiddel.dk, opstiller i artiklen "Ekspert: Sådan er det gode digitale læremiddel" fire kriterier for det gode, digitale læremiddel. Som de grundlæggende minimumskriterier, mener han, følgende gør sig gældende:

- "Har det digitale læremiddel en vejledningsfunktion?"
- "Kan eleverne gå på opdagelse og eksperimentere med det digitale læremiddel?"
- "Kan det digitale læremiddel bruges i klassefællesskabet?"
- "Kan eleverne sætte deres eget fingeraftryk?"

Kort fortalt mener Thomas Illum Hansen, at et digitalt læremiddel aldrig er en løsning i sig selv, når man har til hensigt, at eleverne reelt skal lære noget. Et optimalt struktureret læremiddel kræver, at eleverne selv kan finde rundt i det, at det appellerer til deres kreativitet og skabertrang, at der er muligheder for undervisningsdifferentiering, at klassen som helhed kan få udbytte af den enkeltes individuelle arbejde med indholdet samt at den enkelte elevs læringsproces understøttes af det.

"Det ... bør fungere som en resurse, der gør det interessant for eleverne at gå på opdagelse, eksperimentere og søge ny viden".

(<https://www.folkeskolen.dk/518364/ekspert-saadan-er-det-gode-digitale-laeremiddel>)

Elevernes udgangspunkt, klassens sammensætning og lærerens rolle, samt at der er mulighed for, at elevernes sætter deres eget præg, er helt afgørende i forhold til kvaliteten af udbyttet af det digitale læremiddel, fastslår han.

"Man ser ... at eleverne paradoksalt nok bliver passive, selvom der er masser af spilaktivitet. Det er afgørende, at eleverne ikke kun møder digitale udfyldningsopgaver forklædt som spil, men derimod får mulighed for at arbejde kreativt med indholdet og sætte deres fingeraftryk på produktet". (<https://www.folkeskolen.dk/518364/ekspert-saadan-er-det-gode-digitale-laeremiddel>)

I artiklen "Populære læringsspil er tæt på ubrugelige" giver forsker i digital læring og didaktik på Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Jeppe Bundsgaard, udtryk for at anvendelsen af læringsspil, kræver at læreren er meget opmærksom på, hvilke krav, spillene skal leve op til, for at eleverne kan få gavn af dem. Det, der ifølge ham ofte er fejlen, er at producenterne savner en tilbundsående faglig forståelse og indsigt.

"Man opdeler et fag i små, fragmenterede elementer, så eleverne ikke kommer længere ind i et fagområde. De kommer til at træne nogle meget banale ting, der er svære at omsætte til praksis. De lærer ikke at forstå sammenhænge, betydninger eller at bruge deres tillærte viden i virkelige situationer" (<https://www.folkeskolen.dk/518129/eksperter-populaere-laeringsspil-er-taet-paa-ubrugelige>)

Tiltroen til de digitale systemer var dog umiskendelig til stede, da vækstfondens direktør udtalte sig om de tilstedeværende forhåbninger i forbindelse med Vækstfondens enorme investering i det adaptive digitale system area9 (<https://area9learning.com>)

"Vi forventer, at uddannelse og læring står over for en revolution i måden, vi alle sammen skal lære på ved hjælp af kunstig intelligens og anden robotteknologi samt adaptive og personaliserede læringsalgoritmer".

<https://www.altinget.dk/digital/artikel/centerchef-derfor-er-vi-skeptiske-over-for-area9>.

Area 9 har oplevet stor kritik blandt andet pga. den snævre og noget forenklede forståelse af kompetencebegrebet, opgaverne er bygget op omkring; at det eksempelvis primært indeholder opgaver, hvortil der er udelukkende er knyttede hhv. rigtige og forkerte besvarelser.

Centerchefen på Det Nationale Videncenter for e-læring, Michael Lund-Larsen giver i artiklen udtryk for, at en global position for danske elever inden for det digitale område,

kræver at der bliver produceret systemer, der i højere grad udvikler elevernes evner til at eksperimentere og problemløse.

Et af de systemer, som flittigt bruges i Folkeskoleregion, er onlinelæringsplatformen "Min uddannelse"; et system, som er en del af de løsninger og services, KMD udbyder til den offentlige sektor. "Min uddannelse" systemet er en måde, hvorpå undervisere kan samle såvel diverse forløb; undervisningsindholdet, som de dynamiske elevplaner på samme portal. Dette digitale system anvendes både i teknisk/videnskabelige og i de humanistiske fag, hvor dets funktion er at være den underliggende struktur i en lærerstyret undervisning.

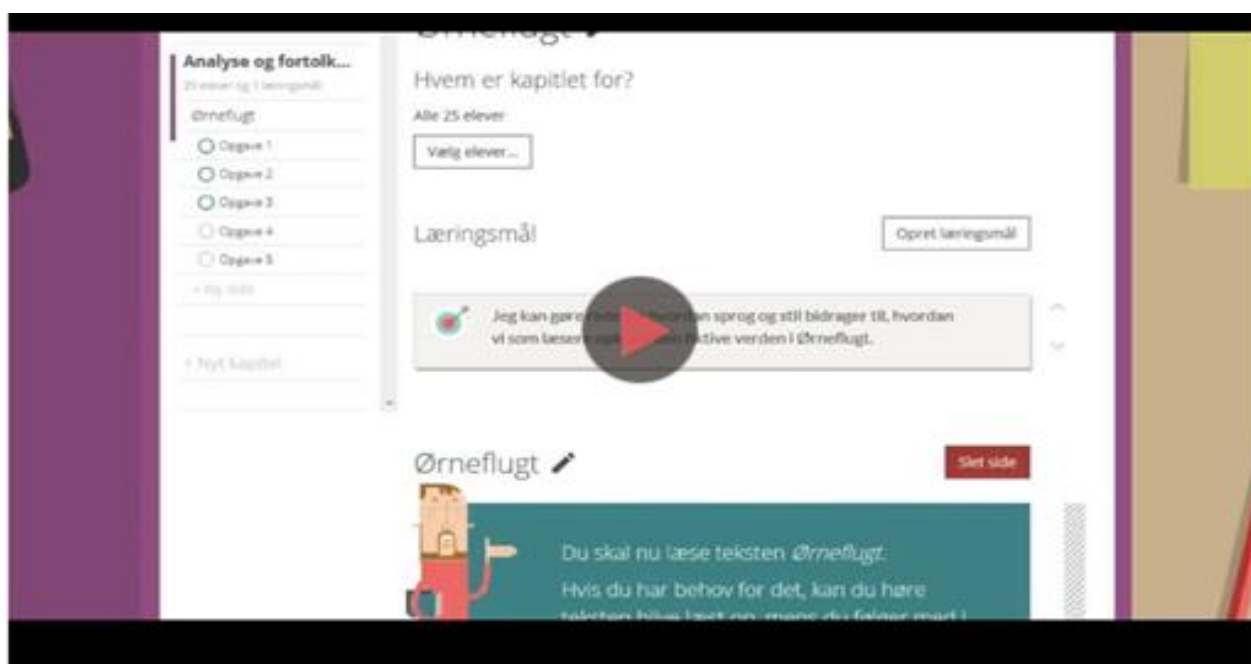


Fig. 8, Onlineportalen "Min uddannelse", Styrelsen for It og Læring

Min uddannelse sparer lærerne meget tid på at samle overblik, da systemet opsamler klasse – og elevdata over tid. Som før nævnt er formålet med indeværende opgave at skitsere et persuasivt systemdesign, der kan anvendes i Folkeskolens ældste klasser og på gymnasieniveau. Et alternativ kan være at opbygge forløbet i "Min uddannelse"

Ovenstående eksempel er et forløb omkring Det moderne Gennembrud og Henrik Pontoppidans "Ørneflugt" tilpasset en konkret 9. kl. Systemet er opbygget, så det er muligt for læreren at oprette forløb med tekster, billeder, videoer etc. foruden tilhørende opgavebeskrivelser. Programmet leverer den underliggende grafik. Samme steds uploader eleverne deres opgavebesvarelser, læreren kan enkelt og hurtigt overskue

dem og give respons til den enkelte – og forældrene kan følge med på sidelinjen. (<https://www.kmd.dk/offentlig-sektor/loesninger/boern-og-uddannelse/minuddannelse>)

I forhold til et ønske om formidlingsindflydelse på Folkeskole – og gymnasieniveau fra elever i Folkeskolens overbygning og på Gymnasiet, er Adobe Captivate et eksempel på en platform, der giver mulighed for at opbygge et læringsspil eller – system fra bunden. (<https://www.adobe.com/products/captivate.html>) Som nævnt i afsnittet ”Afgrænsning” inddrages egen empiri i begrænset omfang. Egen erfaring med at anvende Adobe Captivate er dog, at det kræver en god del investeret tid; dvs. i realiteten formentlig en medarbejder afsat primært til den opgave samt en anseelig mængde tilgængelige materialer for være i stand til at sammensætte et spil eller system, der vækker interesse, går i dybden og kan tilpasses den enkeltes behov for udfordringer.

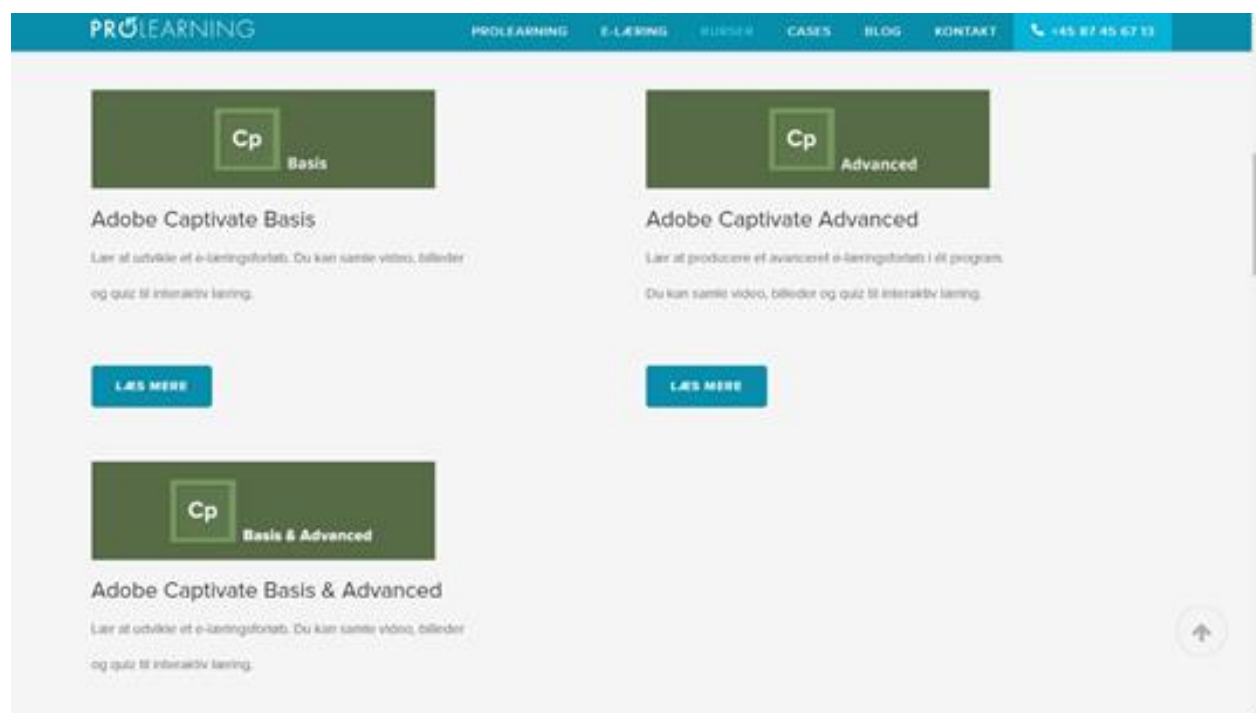


Fig. 9, Systemet Adobe Captivate

Adobe Captivate anvendes på flere uddannelsesinstitutioner. Aalborg Universitet har bl.a. købt licens til det. Får en skole eller anden institution investeret mandetimer og opbygget ekspertise i det, kan det give gode muligheder for institutionens egne digitale systemudviklinger.

Fogg Behavior Grid BehaviorGrid.org ©2007 BJ Fogg

	Green behavior	Blue behavior	Purple behavior	Gray behavior	Black behavior
	Do <u>new</u> behavior, one that is <u>unfamiliar</u>	Do <u>familiar</u> behavior	<u>Increase</u> behavior intensity or duration	<u>Decrease</u> behavior intensity or duration	<u>Stop</u> doing a behavior
Dot behavior is done <u>one-time</u>	GreenDot Do new behavior one time <i>Install solar panels on house</i>	BlueDot Do familiar behavior one time <i>Tell a friend about eco-friendly soap</i>	PurpleDot Increase behavior one time <i>Plant more trees and local plants</i>	GrayDot Decrease behavior one time <i>Buy fewer boxes of bottled water</i>	BlackDot Stop doing a behavior one time <i>Turn off space heater for tonight</i>
Span behavior has <u>duration</u> , such as 40 days	GreenSpan Do new behavior for a period of time <i>Carpool to work for three weeks</i>	BlueSpan Do familiar behavior for a period of time <i>Bike to work for two months</i>	PurpleSpan Increase behavior for a period of time <i>Take public bus for one month</i>	GraySpan Decrease behavior for a period of time <i>Take shorter showers this week</i>	BlackSpan Stop a behavior for a period of time <i>Don't water lawn during summer</i>
Path behavior is a <u>permanent change</u>	GreenPath Do new behavior from now on <i>Start growing own vegetables</i>	BluePath Do familiar behavior from now on <i>Turn off lights when leaving room</i>	PurplePath Increase behavior from now on <i>Purchase more local produce</i>	GrayPath Decrease behavior from now on <i>Eat less meat from now on</i>	BlackPath Stop a behavior from now on <i>Never litter again</i>

Fig. 10, B. J. Fogg's "Behavior grid"

Foggs Behavior grid er en enkel måde for en elev eller anden person at anskue progressionen i egen adfærdsændring. Den anskueliggør processen mod forandring på en ikke-anklagende-facon, som stemmer godt overens med tiden, foruden at de eksempler, som Fogg har anvendt som illustrationer, alle omhandler adfærdsændringer, der er med til at redde planeten, hvilket ikke kunne være mere comme il faut.

B. J. Fogg anvender en flerfarvet "Behavior grid" (<https://www.behaviorgrid.org/>) til at illustrere forskellige grader af adfærdsændringer, som kan påstås at være udsprungede af en persuasiv indflydelse. Som figuren viser, går handlingsillustrationen fra venstre vertikalt, hvor den grønne prik, som illustrerer en ny handling udført en enkelt gang befinder sig, ned mod den grønne pil, som indikerer opstarten på et nyt adfærdsmonster og horisontalt fra venstre mod højre mod den sorte prik, som illustrerer et enkelt brud på en adfærd, og hvorfra den vertikalt går mod den sorte pil, som illustrerer et komplet adfærdsophør.

Selvom holdnings – og adfærdsændringer i princippet kan betragtes som to vidt forskellige begreber, er det dog muligt i denne kontekst at påstå, at en adfærdsændring på et psykologisk plan kan have en funktion som illustration for en holdningsændring.

Ud fra den tankegang kan Behavior Grid inddrages som en formålstjenstlig visualisering af elevernes adfærdsændringer i samspil med "Han sidder ved Smeltediglen" og det tiltænkte undervisningssystem.

Persuasive games

Ian Bogost skriver i sin artikel "Persuasive games on mobile devices" (Bogost i Fogg & Eckles, 2007, s. 31), at udgangspunktet for at forstå persuasionen i spil adskiller sig fra forståelsen af persuasionen i teknologi hvor, som B. J. Fogg forklarer det i bogen "Persuasive Technology", det er den menneskelige psykologi, der er udgangspunktet.

I bogen "Persuasive games" citerer han retorikeren Kenneth Burke for at mene, at retorik er grundstenen i persuasion. "Wherever there is persuasion ... there is rhetoric. And wherever there is 'meaning', there is 'persuasion.'" (Bogost, 2007, s. 21)

Ud fra det synspunkt, er grundlaget for forståelsen af, hvordan spil appellerer til den enkelte at kaste et blik på retorikkens grundbegreber. "Rhetoric is a very old line of philosophical thought that focuses on the art of effective persuasion. It ... has its roots in classical oratory, but which Aristotle extended to philosophical deliberation as a means of considering arguments." (Bogost i Fogg & Eckles, 2007, s. 31)

Som Aristoteles' gav udtryk for, kan kraften i retorikken ikke kun måles på den mundtlige eller skriftlige evne til overtalelse. Selvom det talte og det skrevne ord ikke har mistet deres relevans, da de er så fundamentale for vores selvidentifikation og vores forbindelse til andre mennesker, er forståelsen for hvad essensen af retorik under stadig forandring.

Den visuelle retorik; de billedmæssige repræsentationer af persuasion er særdeles synlige i vores hverdag. Ian Bogost gør opmærksom på, at til trods for det faktum, at billedmedierne har reputation af at have en stærk påvirkningskraft, har det vist sig, at den selektive udvælgelse af visuelle påvirkningsmidler i spil etc. samt spillets opbygningsstruktur øger persuasiviteten, og gør at spillet udøver en større grad af persuasion, end hvis billederne stod alene.

Han benytter termen "procedural rhetoric" (Bogost, 2007, s. 3) som udtryk for denne form for persuasion. En persuasion, der går udover en traditionel envejskommunikation, og som i stedet er en regelbaseret repræsentation af indhold, der involverer modtageren interaktivt.

Det samme perspektiv udtrykker han i sin artikel. "I suggest combining rhetoric with the procedural arguments we get in games. The result would be a particular kind of rhetoric, one focused on using the art of using processes persuasively, just as oral rhetoric focuses on using the spoken word persuasively, and visual rhetoric on using images persuasively." (Bogost i Fogg & Eckles, 2007, s. 31)

Ordet procedure defineres i denne kontekst som en række strukturerede handlinger, som en spiller eller systembruger gennemløber; eller med andre ord en proces. Og i en undervisningssystemkontekst kunne man benævne det en processuel tilegnelse af viden. Uden at vi altid selv er bevidste om det, argumenter Ian Bogost, oprinder alle vore handlinger fra en underliggende logik eller med andre ord et system. Vi tilpasser os som mennesker hurtigt en ny systemstruktur, og det er en del af forklaringen.

"Videogames have a unique persuasive power ... most notably the so-called *Serious Games* ... In addition to becoming instrumental for institutional goals, videogames can also disrupt and change fundamental attitudes and beliefs about the world, leading to potentially significant long-term social change" (Bogost, 2007, Preface ix)

Han er af den opfattelse, at persuasionen ikke ligger så meget i medieringen af selve indholdet, men at ændringen i spillerens holdninger og overbevisninger foregår i interaktionen og interaktionens lag af handlingsniveauer. "While we often think that rules limits behaviour, the imposition of constraints also creates expression" (Bogost, 2007, s. 7)

Den empati som den spiller, der er ny i spilverdenen, kan savne ved mødet med computerens mangel på modtagelighed overfor det emotionelle argument, kan påstås til dels at erstattes af computerens og spillets algoritmers evne til – på grundlag af få interaktioner – at gennemskue fremtidige handlinger. Computerens regelbundne adfærd, som fra nogle perspektiver kan betragtes som en hindring, kan ifølge Bogost understøtte brugeren og dennes personlighedsbyggende processer.

"the cultural value of videogames goes beyond even the longitudinal expectancy of the individual life ... Meaning takes place on a historical scale. We must recognize the persuasive power of procedurality. Processes influence us. They seed changes in our attitudes, which in turn, and our time, change our culture." (Bogost, 2007, s. 340)

De dannelsesmæssige mål, der ligger i udformningen af indholdet i de humanistiske fag i Folkeskolen og på gymnasiet, kontrasterer ikke med de muligheder, der ligger i videospillenes særlige udtryksgenre. Tværtimod kan de via deres indholdsstruktur facilitere en udviklingssti henimod den individuelle, personlige dannelse.

“videogames are generally a more expressive subgenre of computational media than other types, for example, productivity software. By expressive, I mean that videogames service representational goals akin to literature, art, and film, as opposed to instrumental goals...” (Bogost, 2007, s. 45)

Netop denne underliggende faktor er, ifølge Bogost, en af årsagerne til, at videospil – eller onlinegames – fungerer som afprøvningsrum for etiske og moralske standpunkter og dermed for de identitetsprocesser, som unge mennesker gennemgår.

Ligeledes henleder han i løbet af bogen opmærksom på det stadige behov for at opprioritere de humanistiske fag og den menneskehedsforståelse, der er at finde deri og ikke lade den fordybelse i indhold, som kan styrke den enkeltes forståelse for egne og andres personlige problematikker og andre tilværelsesudfordringer, drukne i de målbare kompetencers frådende hav.

“As the name suggests, humanities help us understand what it means to be human ... (it) offers insights into human experience that we need when industries, militaries, governments, game engines ... and all else fails.” (Bogost, 2007, s. 340)



Fig. 11, Når WiFi sætter ud (<https://knowyourmeme.com/memes/mom-dad-friends>)

Den helt store tragedie ville selvfølgelig være, at wifi satte ud, for hvordan skulle de unge så forholde sig til at være menneske? Som tidligere nævnt, henter de unge en stor del af deres identitet på internettet.

Teatret som interaktiv genre

"Der er intet i forstanden som ikke først har været i sansningen"
Aristoteles (Mehlsen, 2016, s. 169)

Et af dramaet eller skuespillets store styrke er, at det – når opført – involverer rigtige levende mennesker med krop, sjæl og stemme. Derfor vil det i en persuasiv sammenhæng være det optimale, at et fagligt arbejde med et skuespil inddrager kroppen såvel som hovedet, selvom det naturligvis ikke er et krav.

Om man som underviser reelt vil vælge at opføre stykket – evt. at gøre det som et læseteater – vil det helt sikkert være i Kaj Munks ånd at inddrage sansningens kraft. Såvel hans skuespil som hans prædikener samt den øvrige del af hans enorme produktion er spækket med billedsprog og metaforer.

De centrale virkemidler i stykket "Han sidder ved Smeltediglen" er som i andre skuespil, hvor dets konflikter; de medvirkendes indre kampe såvel som deres interne ditto, i de scener hvor der er mere end én medvirkende, er den gær, der får stykkets dej til at hæve.

"En god historie indeholder konflikt. Konflikt sætter gang i handling. Vi skelner mellem indre konflikt (dvs. at en person er i konflikt med sig selv) og ydre konflikt (dvs. at en person er i konflikt med sine omgivelser)."

(<https://filmcentralen.dk/grundskolen/filmsprog/konflikt#>)

Som Aristoteles så vist gjorde opmærksom på det, så er vore sanser, dem vi oplever verden igennem. At levendegøre stykket og figurerne med virkelige aktører – evt. komplet med kostumer, scenografi, rekvisitter og lyssætning – kan bidrage væsentligt til stykkets persuasive kvaliteter og give de medvirkende ind-under-huden-oplevelser af, hvordan det opleves og påvirker dem at agere som ideologisk fascist eller tage den risikable beslutning at frasige sig den falske, nazistiske tryghed samtidig med, at det kan give de eventuelle tilskuere en dybere forståelse af de psykologiske sammenhænge.

Context adaptation

Underviseren/formidleren eller system – og spiludvikleren står i en afgørende position i forhold til, at motivere en given elev/ studerende eller spiller til at forbinde sig med det indholdsmæssige materiale.

I en undervisningssituation opstiller underviseren det kognitive stillads eller den kognitive bro, som forbinder elevens livsverden med det nye materiale. Et system, som står alene, kræver en anden bevidsthed hos udvikleren om den intendede brugers livsverden og tilværelsesforståelse.

Som Lars Quortrup beskriver det i sine fire læringsordner, er der forskellige trin i forhold til tilegnelse af viden. Ud fra den tankegang og ud fra den læringsforståelse, som er udtrykt gennem Blooms taxonomier, er det muligt at antage, at for at "Smeltediglen" skal give mening såvel kognitivt som affektivt for eleven; det niveau hvor en holdningsændring i givet fald kan indtræde, kræver det, at underviseren har sikret sig – enten gennem en indgående kendskab til elevernes forforståelse eller ved en grundig indførelse i den historiske, politiske og teologiske baggrund for stykket tilpasset elevernes alder og faglige niveau – at vidensniveauerne i det kognitive domæne er på plads.

Der findes spil som Skyrim, Borderlands og andre, hvor scenarierne og grafikken er så gennearbejdet, og den nødvendige baggrundsviden for at kunne begå sig i spillet står til umiddelbar rådighed, at de kan stå alene. Det er muligt at påstå, at disse spil indeholder elementer af udviklingsfremmende udfordringer, men de eksisterer primært for underholdningsværdiens skyld. Samtidig kræver spil af et sådant format adskillige ansatte til at varetage udvikling og vedligeholdelsen.

Når det er sagt, så indbyder digitale systemer og spilfaciliteter, i det omfang det er muligt at omsætte indholdet til spil af forskellig art, til identitetsafprøvning eller til en lidt anderledes måde at betragte livet på.

"videogames create models of fantasy lives ... But we can also use this facility to invite the player to see the ordinary world in new or different ways. One way to use videogames in this fashion is for persuasion" (Bogost i Fogg & Eckles, 2007, s. 31)

Ian Bogost skriver i sin artikel "Persuasive games on mobile devices", at udgangspunktet for at forstå persuasionen i spil adskiller sig fra forståelsen af persuasionen i teknologi hvor, som B. J. Fogg forklarer det i bogen "Persuasive

Technology,” det er den menneskelige psykologi, der er udgangspunktet. Grundlaget for forståelsen af, hvordan spil appellerer til den enkelte, er ved at kaste et blik på retorikkens grundbegreber.

“Rhetoric is a very old line of philosophical thought that focuses on the art of effective persuasion ... which Aristotle extended to philosophical deliberation as a means of considering arguments ... I suggest combining rhetoric with the procedural arguments we get in games. The result would be a particular kind of rhetoric, one focused on using the art of using processes persuasively, just as oral rhetoric focuses on using the spoken word persuasively, and visual rhetoric on using images persuasively. I call this new form of rhetoric ‘procedural rhetoric’.” (Bogost i Fogg & Eckles, 2007, s. 31)

Dog bør forståelsen for psykologien på ingen måde udelades. Uanset, om systemet er rettet mod store børn og helt unge mennesker som i nærværende tilfælde eller mod de granvoksne – ”Keeping up with the Joneses” er så vidt vides et fænomen, der rammer det købestærke segment – så er der visse relationelle faktorer, som bør tages i betragtning.

Fogg nævner tre væsentlige iboende/indre motivatorer, som har en overbevisende, persuasiv effekt samlet under det psykologiske begreb ”social comparison”; ”competition, cooperation and recognition”. (Fogg i Fogg & Eckles, 2007, s. 160)

At inkorporere disse elementer betyder i hans forståelse at de “involve interaction among people, they are group-level intrinsic motivators ... Competition is perhaps the most powerful group-level intrinsic motivator” (Fogg i Fogg & Eckles, 2007, s. 160) Dvs. at systemets brugere skal være forbundne, så sammenligning brugerne imellem således er mulig, eller at det kan blive det, såfremt de ønsker det.

I forhold til et undervisningssystem, kan det betyde, at det eleverne har lavet at det en elev engang har lavet, forbliver tilgængeligt i det omfang denne og underviseren ønsker det, så forbindelsen vedbliver at skabes. “Because connected products can link people together across time and space” (Fogg i Fogg & Eckles, 2007, s. 160)

Diskussion af forslag til en relevant designmodel

I relation til et tematisk arbejde ud fra Kaj Munks “Han sidder ved Smeltediglen”, har Kaj Munk Forskningscentret som nævnt i afsnittet ”Han sidder ved Smeltediglen” produceret en onlinestudieudgave med adgang fra Centrets hjemmeside. Målet for denne

studieudgave, som stort set er nået, er at have alle Kaj Munks tekster med annoteringer og ordforklaringer samt relevante biografiske informationer og for en del af skuespillenes vedkommende med billedmateriale fra opførelser samlede på et og samme sted. (www.studieudgaven.kajmunk.aau.dk)

Der er derforuden indlagt links til sites for yderligere info samt en adgang for undervisere til færdige undervisningsforløb, der alle tager udgangspunkt i Munks tekster foruden andet, relevant inspirationsmateriale. Som det fremgår af nedenstående skærmbillede, er teksterne genreopdelte med baggrundsoplysningerne til hver enkelt tekst umiddelbart tilgængelige.



Fig. 12, Screenshot af Kaj Munks Forskningscentrets studieudgave

Det her viste klip er fra skuespilteksten til „Han sidder ved Smeltediglen“ – komplet med Forskningscentrets egen indledning til stykket, diverse værkinformationer samt i selve teksten scenebeskrivelser og links til ordforklaringer. Desuden indeholder sitet også information om Kaj Munk og hans liv samt links til eks. Kaj Munks Præstegård.

Studieudgaven er et resultat af et stort redaktionelt arbejde og fremstår professionelt udført. En hage er dog i en undervisningssammenhæng, at det, til trods for det høje forskningsmæssige niveau, er for tungt for elever i den tiltænkte aldersgruppe at dykke ned i på egen hånd. Et yderligere udbygget informationsmateriale, der er lettere tilgængeligt, er under udarbejdelse.

Som noget nyt tilbyder Kaj Munk Forskningscentret et videreuddannelsesforløb, der kan udruste undervisere til både digitale og analoge tilgange til livssynsorienteret

undervisning ud fra Kaj Munks liv og tekster. Som det fremgår af centrets hjemmeside: "Nyt efter- og videreuddannelsesforløb på AAU: "Kommunikative aspekter vedrørende Kaj Munks liv og værker" - handler om, hvordan og hvad digital og analog mediering kan tilføje væsentlige diskussioner om samfundet og tilværelsen som helhed.

Uddannelsen retter sig mod undervisere, præster, filosoffer, kommunikationskonsulenter og kulturformidlere. Første modul "Kaj Munks Kommunikation" udbydes i efteråret 2019."

[\(https://www.aau.dk/uddannelser/efteruddannelse/heltid-paa-deltid/kommunikative-aspekter-kaj-munks-liv-vaerker/indhold/kaj-munks-kommunikation/\)](https://www.aau.dk/uddannelser/efteruddannelse/heltid-paa-deltid/kommunikative-aspekter-kaj-munks-liv-vaerker/indhold/kaj-munks-kommunikation/)

Hvordan bygger man et digitalt system op, så det giver mening for alle brugere? I bogen "Women, fire and dangerous things" (Lakoff, 1987) gøres radikalt op med den ide, at der eksisterer en fælles menneskelig opfattelse af, hvordan de elementer, der er dele af såvel vore ydre som vore indre virkeligheder, bør kategoriseres.

"Categorization is not a matter to be taken lightly. There is nothing more basic than categorization to our thought, perception, action, and speech. Every time we see something as a kind of thing, for example, a tree, we are categorizing. Whenever we reason about kinds of things – chairs, nations, illnesses, emotions, any kind of thing at all – we are employing categories." (Lakoff, 1987, s. 5-6)

Sprogligt og kulturelt set, semantisk og idiomatisk set, kan man naturligvis tale om, at vi som danskere har en grundlæggende fællesopfattelse af, hvordan ting skal forstås og af begrebers sammenhæng. En gruppe tilfældigt sammensatte borgere kunne formentligt forholdsvis hurtigt nå til enighed om grupper og undergrupperinger af eksempelvis dyreverdenen. Dog er det muligt at påstå, at de forskellige aldersgrupper ikke betragter tingene helt på samme måde.

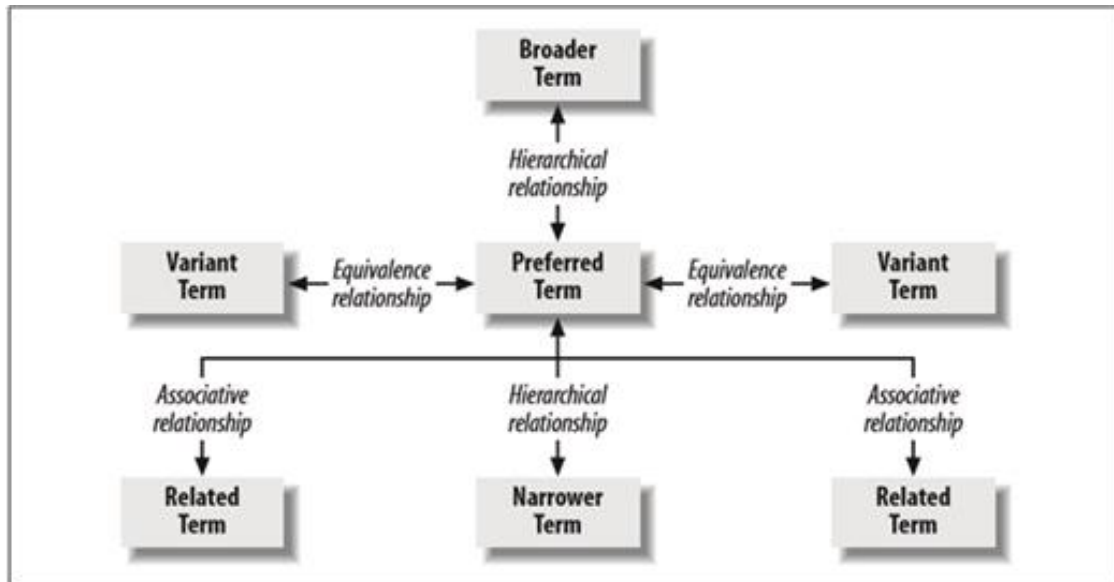


Fig. 13, Eksempel på skematisk struktur af semantiske relationer i en thesaurus (Undervisning på IAPD)

Som det fremgår af figuren, eksisterer der hierarkiske og associative relationer i forskellige kategorier. Som nævnt ovenfor med eksemplet fra dyreverdenen, så er der visse, grundlæggende ting, vi som mennesker kan blive enige om. Hvis en flok tilfældige mennesker blev bedt om at kategorisere og underkategorisere kattedyr, kunne de sikkert det. Ved ting, der er tættere på os selv, og dem vi er som mennesker, ville det nok være sværere.

Mange har sikkert prøvet den leg, hvor to kaster en bold frem og tilbage imellem sig. Den første siger et ord, og den anden siger den association, vedkommende fik, og sådan bliver man ved. Hvordan legen udvikler sig er højst forskelligt alt efter, hvilke personer der deltager, fordi vore associationer er grundlæggende forskellige. Dog vil der sandsynligvis være nogle udsving, som kan forklares vha. alders – og livserfaringsbetingede faktorer.

Til trods for det nævnte kulturelle fællesskab, vi deler som danskere, vil der altid være en generationskløft, der kræver, at en afsender – som oftest fra den ældre generation – som ønsker at overbringe et budskab til en modtager på den anden side af den nævnte kløft, er tvunget til at bruge et sprog og nogle symboler, som den på den anden side kan forstå og føle sig tiltalt af.

“From the time of Aristotle to the later work of Wittgenstein, categories were thought to be well understood and unproblematic. They were assumed to be abstract containers, with things either inside or outside the category. Things were assumed to be in the same category if and only if they had certain properties in common. And the properties they had in common were taken as defining the category ... It was a philosophical position arrived at on the basis of a priori speculation ... In fact, until very recently, the classical theory of categories was not even thought of as a *theory*. (Lakoff, 1987, s. 6-7)

Der er således nogle hensyn at tage, for at systemet vil appellere til den unge generation, som også Helle Hinge giver udtryk for. Det er derfor i konteksten produktion af undervisningsmateriale til den unge generation imperativt, at man har en finger på tidens puls og fornemmer, hvilket design og hvilken indholdsstruktur, der vil appellere til aldersgruppen; dvs. hvilke koder, interessefelter og æstetiske præferencer, der på et givent tidspunkt gør sig gældende. Det er ingenlunde et spørgsmål om et knæfald men blot en adaptiv tilgang, som formentlig vil betale sig i sidste ende.

Tidligere var det muligt meget groft skitseret at opdele grundopskriften på kønstilpasset litteratur og andre kreative formidlingsformer, at hankønsvæsener havde umiddelbare præferencer for det handlingsorienterede, viden om magtstrukturer samt om de store hierarkiske livtag. Hunkønsvæsener hældede mere mod en interesse for relationer, følelser og sindsstemninger. I dag er grænserne kønnene imellem blødt op. Begge tilgange vil dog i rigeligt mål kunne tages hensyn til og rummes i en indholdsmæssig ramme af skuespil, jødeforfølgelse, magtbegær og nazistkultur.

Foruden alle de andre hensyn, der må tages for at danske unge kan opleve et system som troværdigt, er det i samme grad af vigtighed, at de oplever sig taget alvorligt. En undersøgelse om unge rundt omkring i hele verden og deres interesse for og viden om demokrati og politik, foretaget af International Civic and Citizenship Education Study i 2017 med udgangspunkt i 9. klasses elever (<https://www.iea.nl/iccs>), viste at danske unge rent faktisk var verdensmestre i viden om disse emner (<https://skoleliv.dk/debat/art7009230/Pia-Kj%C3%A6rsgaard-tager-fejl-%E2%80%93-de-danske-unge-er-faktisk-verdensmestre-i-demokrati>)

Som Helle Hinge skriver i sin bog, er fordelene ved de digitale systemer, den mulighed der ligger deri for den multimodalitet, som hun understreger, det er vigtigt at gøre brug af. Ud fra den forståelse, vil det derfor sige, at det er at foretrække, at et system, der bygges op omkring et emne med undertemaer, præsenterer disse temaer gennem så mange tænkelige medier som muligt; fotos, tekststykker, videoer og lydfiler samt, at det både er muligt og nødvendigt for eleven/brugeren at interagere med dem. Ifølge hende karakteriseres digitale tekster ved:

- At være skabt digitale
- At gøre bevidst brug af digitale medier
- At kunne ændre sig (ved remediering eller remixing)
- At kræve interaktion med brugeren”

(Hinge, 2016, s. 65)

Skaber man et lærings – eller undervisningssystem eller – spil, er det både hensigtsmæssigt og nødvendigt, at det er kompatibelt med alle platforme. Ikke mindst som tidligere nævnt pga. BYOD – politikken, som muligvis stadig eksisterer på nogle skoler.

Det er desuden hensigtsmæssigt, at der er en særlig mobilversion, så man sikrer, at systemet kan tilgås når som helst og hvor som helst. Og måske – som en sidegevinst – at eleven kan i endnu højere grad opnå en følelse af ejerskab for materialet.

B. J. Fogg skriver om mobiltelefonen i sin artikel: "The mobile phone will become the dominant persuasion channel because of its capabilities." (Fogg i Fogg & Eckles, 2007, s. 8)

En oplagt del af et sådant system – og ovenikøbet måske nærmest et must – er derfor at inddrage spillefilmssekvenser eller dokumentarfilm i uddrag eller at lade dem være en del af systemet i fuld længde, i det omfang ophavsrettigheder tillader det. 2. Verdenskrigs – og Holocaustfortællinger er fortolkede i såvel spillefilm som direkte bevist gennem dokumentarfilm – med førstnævnte i utallige versioner foruden de tv – og streamingserier, der er opstået i disse films kølvand – formentlig den bedst dokumenterede og mest bearbejdede epoke i historien.

Er formålet et undervisningssystem til brug i offentligt regi, findes der filmtjenester, som er stillet til rådighed af Undervisningsministeriet, UVM, og Kommunernes Datacentral, KMD, samt bibliotekstjenesten, og som man som underviser frit kan plukke i. En ulempe ved at indlægge en videotilgang som et link, som man ofte vælger at gøre det, er, at denne adgang kan være tidsbegrænset og udløbe i løbet af kort tid.

En film som "Hvidstensgruppen", der omhandler den danske modstandsgruppe, som havde base og udgangspunkt i Hvidsten kro, og som fik rigtig gode anmeldelser bla. for dens høje niveau af autenticitet, er en måde at synliggøre den personlige stillingstagens mulige konsekvenser samt behovet for i situationer at tage det tunge valg at risikere sit eget liv. Samme indholdsmæssige fordele kan filmen "Flammen og citronen" påstås at have.



Fig. 14: Domsafsigelsesscene fra filmen "Hvidstensgruppen"

Filmen "Hvidstensgruppen", som endte med at blive en følsom fortælling med plads til fordybelse i de refleksioner og den dialog omkring de store og afgørende beslutninger som modstandskæmperne vælger at træffe, men som også levner plads med tilstrækkelig action til, at den appellerer til det unge segment.

En anden mulighed er at inddrage spilsekvenser fra spiltyper, som eleven sandsynligvis er bekendt med i forvejen. I spillet "Saboteur" gennemspiller brugeren realistiske konfliktsituationer, som de kunne have udspillet sig for de dristige og livsrisikerende medlemmer af Den franske Modstandsbevægelse under den nazistiske okkupation af Frankrig. (<https://www.gamers-shop.dk/dk/game/buy-the-saboteur-origin-key.html>) Dog kræver spilanvendelse ofte brugen af bestemte platforme.



Fig. 15, Screenshot af spillet "Saboteur"

Som tidligere skrevet i teksten, er danske unge blandt de mest skærmaktive i Europa. Særligt de 11-13årige drenge, der som nævnt har Europarekorden i spiltimer dagligt. Formentlig en interesse, de bærer med sig gennem teenageårene. Spillet "Saboteur" ikke alene anbringer spilleren i en fransk modstandsmands sko, men det genskaber også Paris, som det var under den tyske okkupation.

Som nævnt i et ovenstående afsnit, er det essentielt for unge at interagere med andre unge og dele deres eget liv og dets præstationer med foretrukne dele af onlineverdenen. I så stor udstrækning som det kan ske med skyldig hensyntagen til seriøsiteten i en undervisningssituation, kan en SoMe - adgang derfor være en for det persuasive formål gavnlige installation. Denne feature kan måske endda fungere som et incitament til at anvende systemet udenfor skole/studietid.



Fig 16, Screenshot af delingsikoner

Som nævnt i teksten, er det helt essentielt for unge, at de kan være i kontakt med andre på samme alder så meget som overhovedet muligt og ikke mindst at dele af deres præstationer med de førnævnte. Siden 2008, hvor Facebook holdt sit indtog i de danske hjem og hjerter, og tingene ikke længere rigtigt skete, hvis de ikke blev delt der, har Facebooks delingsikon været at finde på et stort antal danske og udenlandske hjemmesider.

B. J. Fogg nævner i sin bog syv systemelementer, som forskning har vist, har betydning for et systemindholds persuasive effekt.

” Seven types of persuasive technology tools (...) Reduction, tunneling, tailoring, suggestion, self-monitoring, surveillance, conditioning.” (Fogg, 2003, s. 32)

“Suggestion” kan ifølge Fogg ledes tilbage til Kairos i den græske mytologi. Dvs. det handler om at interagere med det gunstige øjeblik og må i dette tilfælde handle om, at systemet leder eleven hensigtsmæssigt videre, når denne viser interesse for et område.

Da, som tidligere nævnt, Fogg har givet udtryk for, at en væsentlig faktor i motivation er konkurrence, og da Illeris betoner motivationens betydning for den signifikante læring – og at målgruppen har en forskningsmæssigt bevist præference for at dele præstationer, er “self-monitoring” uomgængelig.

Bygger man systemet op med “conditioning”, så en videre adgang i systemet f.eks. er en opgavebesvarelse, sikrer man, at persuasionen ikke reduceres til underholdning for underholdningens skyld. Som Bogost skriver, virker et systems manglende modtagelighed for det følelsesladede argument faktisk persuasivt.

Da underviseren regulerer, hvad eleverne kan få adgang til, er “reduction” ikke umiddelbart ønskelig i denne sammenhæng. Tværtimod kan der være dele, som eleven gerne så skåret fra, men som den underviser, der sidder med overblikket, i sagens natur vil insistere på.

Undervisningssystemet bør indeholde en administratoradgang, som institutionen/systemudvikleren suverænt har adgang til. Brugere på underviserniveau og andre kan ikke fjerne eller tilføje indholds – eller andre systemelementer.

En underviseradgang, hvor denne kan give eller begrænse adgang til dele af systemet i takt med at et undervisningsforløb udvikler sig. Underviseren har adgang til størstedelen af elevens færden i systemet.

Underviseradgangen indeholder, foruden den fulde version af det tilgængelige materiale, en baggrundsviden om Kaj Munk, som går bredere og dybere, end det eleverne umiddelbart kan tilgå, så underviseren er rustet til både introduktionen af præsten, prosaisten, lyrikeren, journalisten, skuespilforfatteren og debattøren og til den dialog og det samspil, som undervisningssystemet gerne skulle facilitere både mellem underviseren og klassen og eleverne imellem – og mellem eleven og systemindholdet.



Fig. 17, Et eksempel på et meget enkelt interfacedesign

Ovenstående figur er tænkt som en systemindgang, der er fælles for undervisere og elever, og Brandenburger Tor er tænkt som en symbolsk åbning ind til "Smeltediglens" univers". Når underviseren vælger "Underviser" labelen, ledes denne videre til et passwordsikret område, hvor underviseren kan tilpasse og frigive indhold dels som differentieringshensyn i forhold til enkelte elever og dels i takt med, at et undervisningsforløb udvikler sig. Interface skifter udseende, når brugeren vælger labelen for "Intro". Længere inde i systemet, befinder menubjælken sig konsekvent i venstre side.

Foruden den tiltænkte materialetilgængelighed i selve systemet, er der mange flere informationer at hente på Kaj Munk Forskningscentrets hjemmeside, og de ressourcer der er links til derfra. Selvfølgelig først og fremmest studieudgaven <https://www.studieudgaven.kajmunk.aau.dk> og Marie Gouls undervisningsforløb om "Smeltediglen", som er tiltænkt en 2.g. i faget Dansk, men som indeholder relevant information om stykket og baggrundsviden om den historiske kontekst, som kan lette tilgangen for den underviser, der ikke tidligere har beskæftiget sig med Kaj Munk. <https://www.kajmunk.aau.dk/digitalAssets/336/336059> han sidder ved smeltediglen.pdf

En elevadgang, hvor denne dels kan gå ind i de af underviseren tildelte sektioner og dels gå på opdagelse i Kaj Munks og "Smeltediglens" samt periodens verdener på egen hånd, og hvor det er muligt for den enkelte at sætte sit eget præg som eks. temafarver.



Fig. 18, En af de mulige indgange til Kaj Munks verden

Systemforslaget er bygget op, som tidligere beskrevet, med en menubjælke i venstre side. Brugeren befinder sig i det område af systemet, der er markeret med blå i bjælken. En berøring af globussen med cursoren, vil tage brugeren med på rejse med Kaj Munk, som var vidt omkring – først og fremmest til Paris og Berlin, hvor skuespillet blev til på rekordtid.

B. J. Fogg skriver om “social cues”, at en brugers interaktion med et computersystem, hvor systemets feedback minder om den, brugeren ville opleve i interaktionen med et andet menneske, påvirker som en “social influence”, (Fogg, 2003, s. 90) som vi kender den fra den analoge virkelighed.

Blandt de primære typer af social cues, som Fogg nævner er de psykologiske; “preferences, humor, personality, feelings, empathy”, de sproglige; “Interactive language use, spoken language”, den sociale dynamik; Turn taking, cooperation, praise for good work, answering questions, reciprocity” (Fogg, 2003, s. 91)

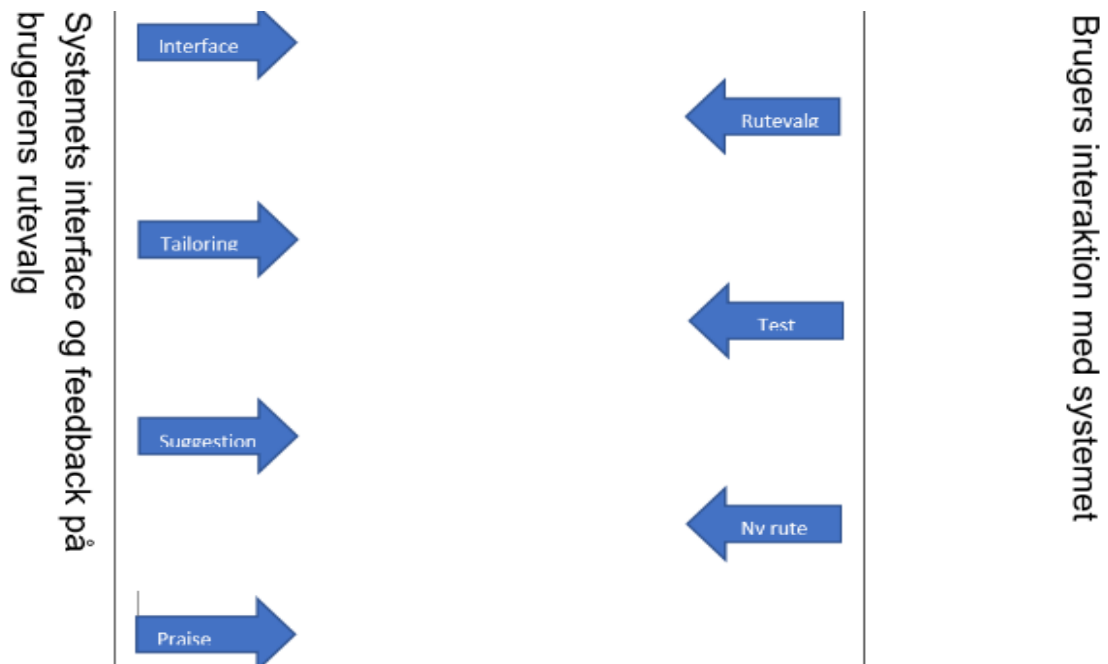


Fig. 19, Systemets interaktion med eleven

Systemet, som det er beskrevet i teksten og præsenteret på de indsatte skærmbilleder, er opbygget med adskilte indgange, hvor underviserens interface adskiller sig fra elevens. Elevens interaktion med systemet og systemets tilpasning til elevens foretrukne rute er her illustreret vha. af et pilediagram. Som det fremgår af pilene, afkoder systemet elevens færden og responderer med "persuasive technology tools", som B. J. Fogg benævner dem, i form af "Tailoring" og "Suggesting" og et "social cue" i form af "Praise"

Elev – interfacen bør som tidligere nævnt indeholde et lag af information som den nødvendige baggrundsviden, så eleven har mulighed for både at sætte sig ind i forfatteren og dennes øvrige værker og i konfliktbaggrundene og den historiske situation i såvel Tyskland som Danmark.

Desuden er det væsentligt, at der er flere lag med information og opgaver, som eleven kan gå ind i på egen hånd, og hvor det er dennes lyst og interesse, der styrer retningen og graden af fordybelsen.

Et af spørgsmålene i problemformuleringen lyder: "Hvordan kan informationerne vedrørende tilblivelsen, formidlingen og tolkningerne af Kaj Munks skuespil systematiseres, og hvordan kan man udforme et undervisningssystem, som understøtter udforskningen af og diskussionen om stykket set i forhold til Munks persuasive mål med at skrive det?"

På gymnasieniveau kan det give mening i danskfaget at arbejde på et dybere plan med både Kaj Munk som forfatter og med "Smeltediglen" gennem andres reaktioner og

fortolkninger. Derfor er et forslag til sitet under "Kaj Munk" i menubjælken et fordybelsesniveau på det plan, som den nedenstående systematisering viser.



Fig. 20. Et eksempel på hvordan en Informationsarkitektur til elever på gymnasieniveau kunne bygges op. Denne arkitektur er opbygget på den måde, at teksten til "Smeltediglen" komplet med ordforklaringer er placeret i midten, og tekster, foruden Munks øvrige værker, der har relation til "Smeltediglen" er opdelt efter gener og/eller udgivelses – eller afsendelsestidspunkt (breve). Tanken er, at eleven kan perspektivere til og fordybe sig i "Smeltediglen" vha. Kaj Munks andre værker samt både samtidens og nutidens reaktioner på og kommentarer på stykket.

Ovenstående bliver yderligere behandlet i konklusionen.

Et andet af spørgsmålene i problemformuleringen lyder: "Hvordan kan persuasionen, Kaj Munk har indlagt i sit stykke, aktualiseres og gøres meningsfuld i relation til en nutidig kontekst?"

Som tidligere nævnt beskæftigede Kaj Munk sig med mange emner, som skulle kunne sættes i relation til en nutidig kontekst. Som tidligere nævnt, var ytringsfriheden vigtig for Kaj Munk. Man kunne måske endda sige, at han ikke blot betragtede den som et gode men som en pligt. Det var den pligt og villigheden til at dø for den, som før nævnt i afsnittet "Kaj Munk som civilisationstænker", som blev det store eksempel til efterfølgelse for flere andre danske modstandsfolk.

Det nedenfor indsatte skærmbillede er et forslag til en informationsarkitektur på sitet under menupunktet "Temaer", som kunne være en mulig struktur i forhold til aktualiseringen af

persuasionen i "Han sidder ved Smeltediglen" navnlig til brug i Folkeskolens ældste klasser.

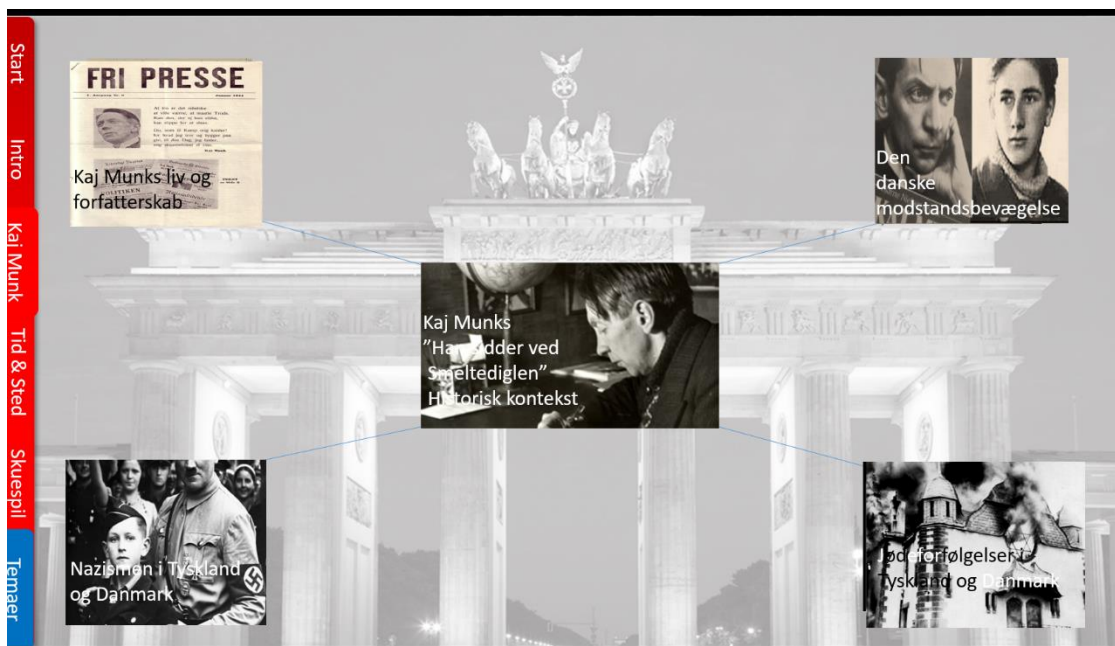


Fig. 21, Et eksempel på hvordan en Informationsarkitektur til Folkeskolens ældste klasser kunne bygges op. Denne arkitektur er opbygget på den måde at "Smeltediglen" igen er i centrum men nu med fokus på den historiske kontekst. Det persuasive i opbygningsstrukturen ligger foruden i selve indholdet, som findes under de forskellige temaer, bl.a. i de modsætninger, der er for enderne af de diagonale linjer som f.eks. "Fri Presse" vs. "Jødefølgelse".

Tanken med ovenstående er at indføre eleverne i de forskellige elementer af og temaer, der er at finde i den historiske kontekst. Klikker eleven på billedet med teksten "Nazismen i Tyskland og Danmark" bliver denne ført videre til en undermenu, hvor "Hitlerjugend" er en af valgmulighederne.

Hvor Kaj Munk kan være interessant for unge, fordi han i en tidlig alder ønskede at meddele sig til sin omverden, er unge generelt også bare interessant for unge, som tidligere nævnt. Her lod en hel generation af unge sig påvirke af en dødsensfarlig ideologi og blev alle medlemmer af Hitlerjugend, hvilket som bekendt fik store konsekvenser det fik for deres familier, som blev overvågede af deres egne unge.

I temaafsnittet om Hitlerjugend er der eksempler på den billed – og filmpropaganda, de unge var udsat for. Personlige beretninger fra helt og almindelige mænd og kvinder, der alle har været medlemmer af Hitlerjugend, kan være en effektiv demonstration af, hvor virkningsfuldt et budskab, som set i bakspejlet viser sig meget forkert, kan være.

Det kan gøre de eksistentielle problemstillinger meget synlige for dem og påvirke eleverne persuasivt både som enkeltpersoner og som gruppe.

Det er også muligt at perspektivere Hitlerjugend-propagandaen til det tidligere nævnte antisemitiske site <https://o-d-i-n.net>, som jo er en påvirkning af i dag – og ovenikøbet på dansk.

Som det tidligere eksempel, bliver dette yderligere behandlet i konklusionen.



Fig. 22, En gruppe tyske piger under 2. Verdenskrig

Under menupunktet "Hitlerjugend" er der mange muligheder for at lade eleverne fordybe sig i og blive påvirkede af skræmmeeksemplerne. Serien "Blut und Ehre" kan ses i uddrag på video, der er et stort antal personlige beretninger fra mænd og kvinder, der tilbragte ungdomsårene i Hitlerjugend, som er relevante at inddrage.

Det sidste spørgsmål lyder i problemformuleringen lyder: "Hvordan kan livssynsspørgsmål belyses og diskuteres meningsfuldt med anvendelse af digitalt understøttet didaktik?"

Det ovenfor skitserede eksempel kunne sammen med Kaj Munks eksempel for de danske unge være en måde at belyse påvirkningens magt i relation til livssynsspørgsmål på, som kunne give mening både i relation til de tests og andre interaktioner med systemet, som den enkelte elev kommer igennem, og når klassen i plenum arbejder med teksten. Som det tidligere eksempel, bliver dette yderligere behandlet i konklusionen.

En anden mulighed for elevens egen færden i systemet er at arbejde med cause-and-effect relationer, som ifølge Fogg har en persuasiv effekt. Som B. J. Fogg beskriver "cause-and-effect relationships" i bogen "Persuasive Technology", refererer han bl.a. til computersimulationer som eksempelvis programmer, hvor brugeren kan gennemspille situationer gennem en animeret figur eller afprøve nye handlinger som at presse grænserne for en fobi gennem virtual reality.

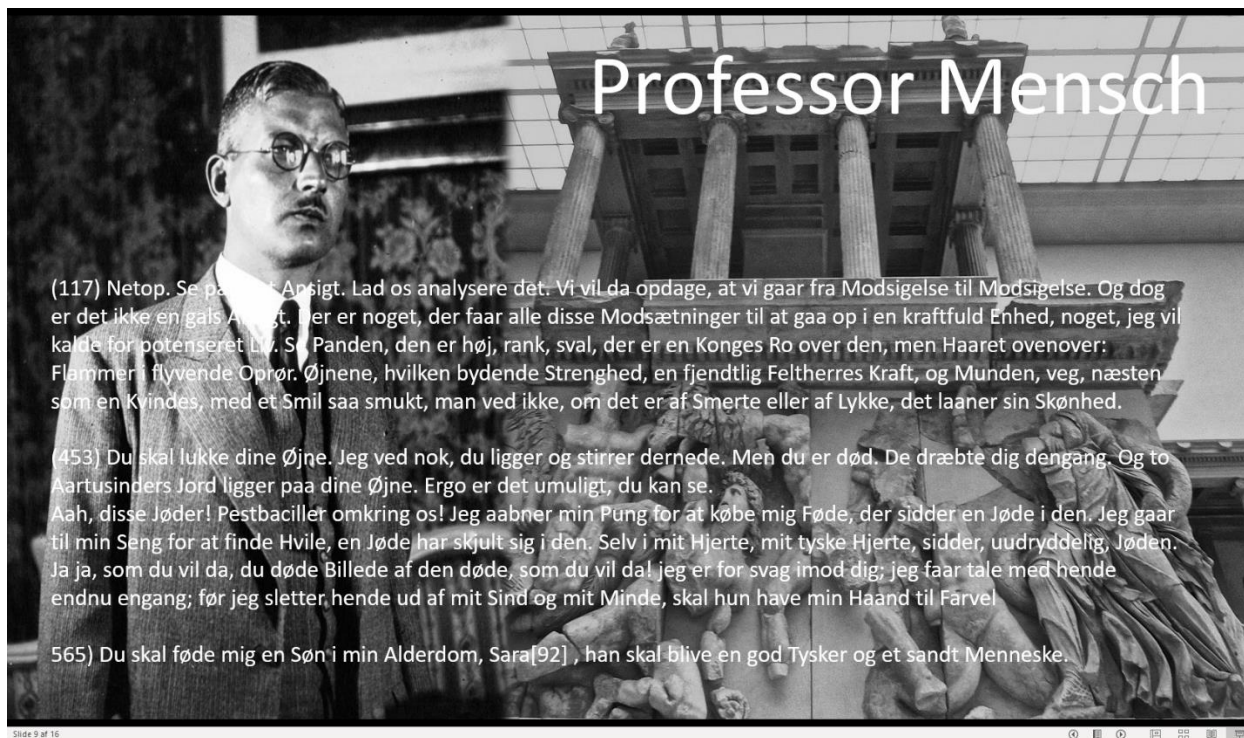
"When functioning as sensory media, computing technology can persuade people by providing compelling experiences through simulations. These computer simulations persuade by enabling people to explore cause-and-effect relationships, by providing vicarious experiences that motivate, or by helping people rehearse a behaviour." (Fogg, 2003, s. 27)

I en undervisningssammenhæng er denne form for teknologi ofte ikke mulig og forhåbentlig ikke nødvendig. De vigtigste redskaber i en undervisningssammenhæng er elevernes eget indre liv og kreativitet, og de redskaber får formodentlig bedst plads til udfoldelse, hvor der bliver givet plads til deres egne overvejelser og refleksioner.

At diskutere cause-and-effect relationer er ikke ualmindeligt i de humanistiske fag eller bede eleven skrive videre på en (skuespil)tekst for at hjælpe eleven med både at gå bag om materialet og at sætte sig ind i tiden og i personernes sted er almindeligt brugt. Det indsatte link fører til www.studieportalen.dk, hvor en pige i 9. kl. beder portalen om hjælp til at skrive videre på en novelle – formentligt i faget dansk. (<https://www.studieportalen.dk/forums/thread.aspx?id=1881766>)

Da målet for indeværende speciale er at skitsere en digitalt understøttet didaktik, er ovenstående en mulighed, hvor en underviser vurderer det hensigtsmæssigt men ikke som sådan et mål.

En måde, hvorpå man digitalt kunne arbejde med cause-and-effect uden simulationer, er efter hver scene at have den enkelte rolles replikker samlede til gennemlæsning, udfordre eleven med en multiple choice test, hvor denne beslutter, hvordan rollen bør udvikle sig herfra, og dermed lade eleven beslutte hvad der videre skal ske i stykket – indtil hele klassen læser videre, og eleven finder ud af plottets egentlige retning – lade systemet have testsvar parat, der giver klar besked om, hvorvidt elevens beslutning har haft hensigtsmæssige eller uhensigtsmæssige konsekvenser – måske endda for det store flertal.



Figur 23, Professor Mensch på sit kontor

Som det fremgår af billedtekstens overskrift, er den alvorlige, bebrillede herre et eksempel på, hvordan Professor Mensch kunne tage sig ud i en opsætning af "Smeltediglen". Den resterende tekstdel er en samling af Professor Mensch' replikker, – dog ikke alle fra samme scene – der som tidligere nævnt kan fungere som understøtning af elevens refleksion over plottets fremadskriden i stykket.

Det samme scenarie kan med en citatsamling med citater af Kaj Munk, hvis indhold og budskab er inden for de samme tematiske områder, som man finder i "Smeltediglen", efterfulgt af en multiple-choice test påstås at give mening i forhold til ham og hans livsbeslutninger.

Systemets reaktion på elevens testsvar kunne se ud som nedenfor:

"Kaj Munk har netop modtaget underretning om, at tyskerne har valgt at statuere et skræmmeeksempel ved at eliminere ham. Vil du råde ham til..."

- Som så mange andre flygte til Amerika og blive der krigen ud?
- Gå under jorden og anmode de andre modstandsfolk om at indstille deres aktiviteter?
- Forblive aktiv og udsat i kampen for frihed?

Du har valgt, at han skal gå under jorden og mane til besindighed. Du har nu været årsag til, at Kim Malthe Bruun og andre modstandsfolk mister kampgejsten og giver op. Krigsafslutningen trækker dermed ud med død og sorg blandt danskerne til følge."

Det vil i sidste ende være den enkelte faglærers beslutning, hvordan indholdet skal bearbejdes, men mulighederne er i princippet uendelige.

Credibility

Som nævnt i et tidligere afsnit, er der ifølge B. J. Fogg visse faktorer, som er direkte forudsætninger for brugerens oplevelse af systemets troværdighed eller dets credibility. Det er således af stor vigtighed at systemet er holdt opdateret, og at indholdet fremstår retskrivningsmæssigt korrekt.

“Web sites lose a great deal of credibility when a link doesn’t work or when the site has a typographical error.” (Fogg, 2003, s. 162)

Udover de allerede tidligere nævnte kan der for den elev, som skal anvende systemet, ligge en indholdsmæssig troværdighed i, at systemet eksempelvis har Kaj Munk Forskningscentret som afsender.

Samtidig gør Fogg opmærksom på, at et væsentligt aspekt, når man betragter et systems troværdighedselementer er, at indholdet er præsenteret så objektivt og fordomsfrit som det er muligt, så der er levnet plads til, at brugeren selv kan danne sig sine egne meninger.

“Computing technology that is viewed as trustworthy (truthful, fair and unbiased) will have increased powers of persuasion.” (Fogg, 2003, s. 123)

Konklusion

I problemformuleringen stillede jeg først og fremmest dette spørgsmål: ”Hvordan kan informationerne vedrørende tilblivelsen, formidlingen og tolkningerne af Kaj Munks skuespil systematiseres, og hvordan kan man udforme et undervisningssystem, som understøtter udforskningen af og diskussionen om stykket set i forhold til Munks persuasive mål med at skrive det?”

Som det fremgår af gennemgangen af ”Han sidder ved Smeltediglen” og som beskrevet i teksten under afsnittet ”Diskussion af en relevant designmodel” og på grundlag af de forskellige teoretikers udsagn specialet igennem, er det først og fremmest af stor

vigtighed af tage udgangspunkt i brugerperspektivet, som i denne sammenhæng er elever i Folkeskolens ældste klasser samt i gymnasierne. Er de skyldige hensyn til de nævnte brugere taget til indtægt og forståelsen for, hvad der giver mening for dem synlig i systemets udformning?

Helt konkret besvares spørgsmålet "Hvordan kan informationerne vedrørende tilblivelsen, formidlingen og tolkningerne af Kaj Munks skuespil systematiseres og hvordan kan man udforme et undervisningssystem, som understøtter udforskningen af og diskussionen om stykket set i forhold til Munks persuasive mål med at skrive det?" med figur 20, som er et eksempel på hvordan en informationsarkitektur og en systematik af de nævnte informationer til elever på gymnasieniveau kunne bygges op. Formidlet af en underviser, ville det også kunne bruges i Folkeskolens overbygning.

Kombineret med figur 21, som er en dybere indførelse i den historiske kontekst omkring tilblivelsen af "Smeltediglen" samt i forhold til stykket relevante temaer kunne det være muligt som nævnt at understøtte udforskningen og diskussionen af stykket – og for gymnasieeleverne blive en indgang til at arbejde Munks persuasive mål med at skrive det.

Det første underspørgsmål i problemformuleringen lød: "Hvordan kan persuasionen, Kaj Munk har indlagt i sit stykke, aktualiseres og gøres meningsfuld i relation til en nutidig kontekst?"

Som der redegøres for i afsnittet "Diskussion af en relevant designmodel" er der ikke langt fra mange af emner, Kaj Munk beskæftigede sig med, til en nutidig kontekst. Som skitseret i ovennævnte afsnit kan man gå fra at arbejde med samtidsrelaterede temaer til at perspektivere Hitlerjugend-propagandaen til det tidligere nævnte antisemitiske site <https://o-d-i-n.net>, som jo er en påvirkning af i dag – og ovenikøbet på dansk.

Det sidste men ligeså centrale underspørgsmål i problemformuleringen var: "Hvordan kan livssynsspørgsmål belyses og diskuteres meningsfuldt med anvendelse af digitalt understøttet didaktik?"

Konklusionen på det sidste må blive, at det at søge at påvirke de unge selvfølgelig kræver som konstateret i løbet af specialet en indgående forforståelse og et kendskab til elevernes og de studerendes livsverden samt til samtidens foretrukne formidlingsform. Derfra er det helt sikkert muligt både at belyse og diskutere livssyn meningsfuldt med anvendelse af digitalt understøttet didaktik, og sandsynligheden for at dybden i den meningsfulde diskussion forøges vha. de mange modaliteter, som Helle Hinge bl.a. fremhæver som en fordel, et digitalt system giver mulighed for, er stor.

Formidlerens udfordringer og ansvar

Det er muligt at påstå, at dannelsestanken; målet om at elever skal blive til nogen og ikke blot kunne noget, endnu engang er fastslået. Vi har levet i en tid, hvor målbare kompetencer har haft overprioritet, og som nogle af de nævnte teoretikere som bl.a. Camilla Mehlsen og Ian Bogost har givet udtryk for, er der brug for de humanistiske fag. Verdenssamfundet har brug for undervisere, som forstår at formidle dem og dermed give eleverne en solid, personlighedsdannende og – udfordrende ballast.

Med Bourdieus begreb om kulturel kapital med i forståelsesbagagen og med det aktuelle blik på det samme i DRs aktuelle serie om gymnasieliv, er det at leve op til gruppens normer så imperativt for de fleste store børn og unge mennesker, at sandsynligheden for, at de vil gå helhjertet ind i selv det i producentens øjne interessanteste forløb, medmindre deres klassekammerater går med, eller der er en underviser på færde, som forstår at drage fordel af de psykologiske mekanismer, der i den kontekst er til stede hos eleverne, er meget lille. Men forstår vedkommende så at gøre det, skal eleverne nok bide til bolle.

Det er vanskeligt at forestille sig et persuasivt digitalt system, der omhandler så eksistentielle dele af tilværelsen, som stod helt alene. Jeg citerer endnu engang i forkortet version Steve Jobs for hans udtalelse om, hvor vigtig den menneskelige mediering er: "I would trade all of my technology for an afternoon with Socrates". (Mehlsen, 2016, s. 15)

Didaktiske erkendelser

Den overskridende læring, som Illeris benævner den, og som er den form for læring, som et persuasivt, digitalt undervisningsforløb om og med Kaj Munk i sidste ende vil have som mål, kræver at samspillet mellem underviser og elev og de øvrige omgivelser, som jo blandt andet består af de andre elever, er velfungerende med underviserens forståelse for de tilstedeværende indre i eleven såvel som de interne dynamikker eleverne imellem.

Der kan grundlæggende konkluderes om de didaktiske erkendelser, at så længe systemudviklingen har som mål at nå længere med eleven end blot til indlæring af fakta og udenadslære, og der er ønske om både at tilvejebringe indholdsmæssig bredde og dybde samt give plads for elevens egne refleksioner, er i alt fald nogen af de faldgruber i

forhold til digitale undervisningssystemer undgået, som bl.a. Camilla Mehlsen, Helle Hinge og Thomas Illum Hansen advarer om.

Multimedieretoriske erkendelser

Et velstruktureret digitalt system, hvor designet er opbygget med skyldig hensyntagen til brugerens æstetiske præferencer og sprogbrug samt med forståelse for, hvilke symboler der giver mening for brugeren, har en chance for at blive i første omgang vel modtaget af denne.

Er systemet ydermere bygget op med systeminteraktioner baseret på de psykologiske mekanismer, som B.J. Fogg skitserer i "Persuasive Technology" og med forståelsen for "procedural rhetoric", som Ian Bogost beskriver den, har et digitalt undervisningssystem formentligt chance for såvel at bibringe eleverne ny viden samt måske både at påvirke deres holdninger og adfærd.

Selvom underviseren spiller en central rolle i forhold til elevers modtagelse af og interesse for nyt indhold i undervisningen, bør et digitalt undervisningsmiddel stadig give mening for eleverne, selvom de skulle udforske det alene, som både Helle Hinge og Thomas Illum Hansen påpeger.

Først og sidst er erkendelsen, at opbygningen og vedligeholdelsen kræver, at udvikleren har en finger på pulsen, tager systemets afkodning af elevernes færden eller mangel på samme alvorligt og med mere end jævne mellemrum evaluerer på elevernes faglige udbytte, så den gode modtagelse kan vare ved. Som B. J. Fogg benævner det: "Earned – Firsthand experience that extends over time" (Fogg, 2003, s.131)

Problemativering af digitalt understøttet didaktik i livssynsformidling – diskussion

Hvordan får man Kaj Munk passet ind i nutidens omstændigheder og i et digitalt system, så det kommer til at fungere som både læring og etisk dannelse? Måske er det muligt i den sammenhæng at slå to fluer med samme smæk; Kaj Munk forstod tilsyneladende fra en tidlig alder, som det tidligere er beskrevet, at vi ikke kun er sat i denne verden for at lade os påvirke af den, men i lige så høj grad for at sætte vort synlige aftryk.

For at sammenfatte nogle af de perspektiver der er nævnt i indeværende speciale i dette citat fra afsnittet "Dannelse som pædagogisk norm" og Den Store Danske Encyclopædi: "Dannelsesprocessen får sin særlige karakter derved, at det ikke er et passivt stof, der skal dannes, men et aktivt væsen af samme art som opdrageren, blot med en anden individualitet"

Det vil sige, at nok skal vi lære eleverne noget og bistå dem i at sætte sig ind i sammenhænge, men målet er også, at eleven føler sig tiltalt men ikke overtalt; det er nok at bistå denne i en etisk dannelse, hvor eksemplets magt måske er en del af det etiske grundlag, men at dannelsen også er, at eleven gennem det eksemplariske får magt til at blive sig selv inden for en etisk ramme.

En digitalt understøttet didaktik, hvor indholdet bl.a. gennem Kaj Munks tekster og eget eksempel, relevant billed – og filmmateriale kredser om pligten til at anvende sin ytringsfrihed, men som også gennem eksemplerne på Goebbels propaganda og de personlige beretninger fra mænd og kvinder, der alle har været medlemmer af Hitlerjugend, demonstrerer, hvor virkningsfuldt et budskab, som i bakspejlet viser sig meget forkert, kan være, kan gøre de eksistentielle problemstillinger meget synlige for dem og påvirke eleverne persuasivt både som enkeltpersoner og som gruppe.

Det er ikke usandsynligt, at eleverne gennem et digitalt forløb vil åbne sig for Kaj Munks budskab og se i hvert fald dele af virkeligheden fra hans perspektiv – men dog nok ikke ukritisk tilslutte sig alle hans holdninger. Dog skal man være forsigtig med, hvor tydelig påvirkning man udøver. Som Fogg citeres i afsnittet "Credibility" for at have skrevet "Computing technology that is viewed as trustworthy (truthful, fair and unbiased) will have increased powers of persuasion." (Fogg, 2003, s. 123)

Så skal vi problematisere, så selv om det i bagklogskabens klare lys ser ud som en god ting at tage så medmenneskelige holdninger og deraf følgende adfærdsændringer til sig, må det dog også være væsentligt i forhold til en digitalt understøttet didaktik i livssynsformidling set i relation til det mål om bevidsthedsgørelse af de unge, der ligger i den digitale dannelse, at bruge deres egne om end positive holdnings – og adfærdsændringer til bevidstgørelse om, hvor snublende nemt man kan lade sig påvirke og dermed skærpe de unge på, hvordan de anvender deres egne evner til påvirkning.

English summary

As the title of this Master's Thesis states, the content revolves around the world-famous Danish vicar, author, journalist, poet and playwright, Kaj Munk. Through his example, he was killed by the Germans occupancy during World War II because of willingness to speak out against them, and his works and mainly through an analysis of the play "Han sidder ved Smeltediglen" or as it is called in English "He sits at the melting pot", several perspectives on how to communicative world views digitally to young people in The Danish Folkeskole and Gymnasiums are presented.

Communicating world view is never an easy task. Kaj Munk's fame to this day can be ascribed to the persuasive powers of his pen. As few, he knew how to present a topic in a way, so that it was easy for most readers, spectators or listeners to take in any unpleasant truths.

Over the course of the thesis, a number of suggestions for how to structure a persuasive digital education system based on among other the principles found in Peter Morville and Louis Rosenfeld's book "Information Arcitechture for the World Wide Web" and B. J. Fogg's book "Persuasive Technology" as well as the received teaching in the subject "Information Arcitechture and Persuasive Design" are presented and discussed.

When designing a digital system with both an educational and a persuasive intent, there are several things to consider. If you design for The Danish Folkeskole, it is important to know the guidelines for the school in general and for each subject in particular.

Interdisciplinarity is getting more and more common as time goes by, and there is nothing wrong with a system designed especially for interdisciplinary use, but it can be a help for a teacher to know, which subjects can benefit from the teaching available in the system and how.

One of the important conclusions in this thesis is that a digital education system never should stand alone. Even adolescents need guidance from their teacher and especially if there is also a persuasive intent behind the system.

Another important conclusion is that even if the content intended for this persuasive digital education system; Kaj Munk's "He sits at the melting pot", is brilliantly suited to be part of the foundation for the formation of the young people. Formation is traditionally being viewed as one of the most important aspects of teaching and influencing. In the term "formation" lies, however, the condition that the individuality and integrity of the learner should be kept safe, and that there therefore are limits to how far one can go, when it comes to persuasion.

Litteratur

- Andersen, H. N., Austad, T. & Frandsen, J. N. (red.). (2010). *Størst er barnet: Artikler om barnet i Kaj Munks forfatterskab*, Forlaget Anis, 312 s.
- Andersen, M. D. (ansv.), Boritz, M. & Staun, S. R. (red.). (2008). *Tendenser i mellemkrigstiden: En undervisningsantologi*, København, Forfatterne og Skoletjenesten, 79 s.
- Behringer, R. & Sinclair, G. (red.). (2013). *Proceedings of the International Workshop on EuroPLOT Persuasive Technology for Learning, Education, and Training*, Cypren, IWEPLET, 168 s.
- Bogost, I. (2007). *Persuasive games: The expressive power of videogames*, Cambridge & London, The MIT Press, 340 s.
- Dosenrode, S. (2015) *Kaj Munk: Manden og værket*, København, Nyt Nordisk Forlag, 357 s.
- Fogg, B. J. (2003). *Persuasive technology: Using computers to change what we think and do*, San Francisco, Morgan Kaufmann, 261 s.
- Fogg, B. J. & Eckles, D. (2007). *Mobile persuasion: 20 perspectives on the future of behaviour change*, Stanford Captology Media, 163 s.
- Grevy, C., Kasch, H. & Rønhede, S. (2017). *Skole, livsverden og nye læringslandskaber: et debatoplæg om folkeskolen: man skal kunne det hele: om digital literacy og læring i det senmoderne: Antologi*, Forlaget Pendulum, 159 s.
- Hasle, P. (2006). *The Persuasive Expansion: Rhetoric, Information Architecture, and Conceptual Structure*, i H. Schärfe, P. Hitzler, & P. Øhrstrøm, Springer, 20 s.
- Hinge, H. (2016). *Digital didaktik: Teorier og redskaber*, Forfatterne og Hans Reitzels Forlag, 100 s.
- Illeris, K. (2015). *Læring*, Forlaget Samfundslitteratur, 302 s.
- Lakoff, G. (1987, *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*, Chicago, The University of Chicago Press, 588 s.
- Mehlsen, C. (2016). *Teknologiens testpiloter: 10 ting der ruster børn og unge til en digital fremtid*, København, Forlaget Mindspace, 197 s.

- Morville, P. & Rosenfeld, L. (2007). *Information Architecture for the World Wide Web*, 3. edition, O'Reilly Media, 189 s.
- Munk, K. (2015). *Til de kærester af mine landsmænd, børnene*, Bollerup boghandels forlag, 99 s.
- Qvortrup, L., (2001). *Det lærende samfund: hyperkompleksitet og læring*, København, Gyldendal, 304 s.
- Qvortrup, B. & L. (2006). *Undervisningens mirakel: Om læring i et vidensperspektiv*, Dafolo forlag og forfatterne, 92 s.
- Scocozza, B. & Jensen, G. (2007). *Socialdemokratiets årti – 1929 – 1940 i Politikens etbinds Danmarkshistorie*, Politikens håndbøger, 13 s.
- Soanes, C., Hawker, S. & Elliott, J. (2006). *Oxford English Dictionary*, Oxford, Oxford University Press
- Sørensen, C. G. & Sørensen, M. G. (2013). *The Conceptual Pond: A Persuasive tool for Quantifiable Qualitative Assessment, i Emerging Research and Trends in Interactivity and the Human-Computer Interface*, IGI Global, s. 249-270, 21 s.
- Øhrstrøm, P. (2014). *Kaj Munk og livssynsdebatten I 1920'erne*, i Dosenrode, S, Iversen, H.R. & Lodberg, P. *Kaj Munk og teologien*, s.45-70, 25 s.
- Aagaard, M., Øhrstrøm, P. & Moltsen, L. (2008). *It might be kairos*, Paper presented at the Persuasive 08, Oulu Finland, s. 94-97, 4 s.

Links

<https://area9learning.com/>

<https://www.altinget.dk/digital/artikel/centerchef-derfor-er-vi-skeptiske-over-for-area9>

<https://www.aau.dk/uddannelser/efteruddannelse/heltid-paa-deltid/kommunikative-aspekter-kaj-munks-liv-vaerker/indhold/kaj-munks-kommunikation/>

<https://www.behance.net/gallery/10505929/iOS-7-Native-Share-icon-PSD>

<https://www.berlingske.dk/opinion/terrormordet-paa-kaj-munk>

<https://www.bibelselskabet.dk/brugbibelen/bibelenonline/Jer/9>

<https://www.dendanskesalmebogonline.dk/salme/612>

[http://denstoredanske.dk/Erhverv, karriere og ledelse/P%C3%A6dagogik og uddannelse/H%C3%B8jskoler og oplysningsforbund/dannelse](http://denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/H%C3%B8jskoler_og_oplysningsforbund/dannelse)

[http://docplayer.dk/46646161-Faelles-maal-faghaefte-1-dansk.html#show_full_text,](http://docplayer.dk/46646161-Faelles-maal-faghaefte-1-dansk.html#show_full_text)

<https://www.dr.dk/tv/se/alt-for-kliken/alt-for-kliken-2/alt-for-kliken-1-6>

<https://emu.dk/grundskole>

<https://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/kristendomskundskab>

<https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Bourdieu-Forms-of-Capital.pdf>

<https://filmcentralen.dk/grundskolen/filmsprog/konflikt#>

<https://www.folkeskolen.dk/518129/eksperter-populaere-laeringsspil-er-taet-paa-ubrugelige>

<https://www.folkeskolen.dk/518364/ekspert-saadan-er-det-gode-digitale-laeremiddel>

<https://www.fyens.dk/odense/Ny-rapport-Laererne-er-stadig-pressede/artikel/3193773>

<https://www.emu.dk/grundskole/historie/faelles-mal>

<https://hsfo.dk/hedensted/SF-Unfair-at-elever-skal-medbringe-egen-computer-i-skole/artikel/109842>

<https://www.iea.nl/iccs>

https://www.kajmunk.aau.dk/digitalAssets/336/336059_han_sidder_ved_smeltediglen.pdf

<https://kammeradvokaten.dk/nyheder/2018/12/hvor-gaar-graensen-mellem-ytringsfrihed-og-religionsfrihed/>

<http://www.mehlsenmedia.dk/artikleruddrag/#itemId=5a571a7b53450ad1025c4287>

https://menneskeret.dk/sites/menneskeret.dk/files/media/dokumenter/udgivelser/ligebehandling_2017/old_rapport_om_hadefulde_ytringer_2017.pdf

<https://o-d-i-n.net/>

https://prolearning.dk/kursusoversigt/?gclid=Cj0KCQjwj9LkBRDnARIsAGQ-hUePxydq0nXxoGJtmbTiViO-MdaGQozKjTyEv4APrCsXY1DDdx_pnb4aAo-2EALw_wcB#E-learning

<https://searchmicroservices.techtarget.com/definition/bot-robot>

<https://skoleliv.dk/debat/art7009230/Pia-Kj%C3%A6rsgaard-tager-fejl-%E2%80%93-danske-unge-er-faktisk-verdensmestre-i-demokrati>

http://www.sifolkesundhed.dk/Ugens%20tal%20for%20folkesundhed/Ugens%20tal/11_2016.aspx

<https://www.studieportalen.dk/forums/thread.aspx?id=1881766>

<https://www.studieudgaven.kajmunk.aau.dk/tekster/vis/dramatik/695938/Forspil>

<https://www.studieudgaven.kajmunk.aau.dk/tekster/vis/dramatik/515832/Han%20sidder%20ved%20Smeltediglen>

<https://www.usability.gov/what-and-why/information-architecture.html>

<http://www.bookeater.dk/vbforum/skrivetips-og-tricks/21-dont-tell.html>

